

**SUZANEIDE OLIVEIRA MEDRADO**

**LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS: REFLEXÕES  
SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO**

**Orientador: Óscar Conceição de Sousa**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Instituto de Educação**

**Lisboa  
2014**

---

**SUZANEIDE OLIVEIRA MEDRADO**

**LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS: REFLEXÕES  
SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2014**

*À leitura deslizando ou horizontal, um simples patinar mental, é preciso substituir pela leitura vertical, a imersão no pequeno abismo que é cada palavra, fértil mergulho sem escafandro.*

*( José Ortega y Gasset )*

A *Jesus Cristo*, mestre divino, exemplo maior de sabedoria e simplicidade, Senhor que orienta meus passos, fortalece meus pés na caminhada e torna possível todos os sonhos do meu coração. À minha mãe, *Alódia Agda*, minha educadora, suas lições estão sempre na minha forma de viver, de ver o mundo. Sinônimo de entrega e dedicação, mulher que muitas vezes esqueceu de si mesma para lembrar de mim.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, minha força, a quem confio minha vida, meus sonhos, e a quem sou grata pelas realizações.

A minha família, em especial a minha mãe, Alódia, minha irmã, Suzana, que me motivam a perseverar sempre, sem jamais desistir dos meus objetivos, e que estão sempre ao meu lado. E, ao meu pai, Manoel, presença na ausência, que do seu jeito simples, me ensina valores como humildade e força de vontade. A todos vocês que eu amo, minha sincera gratidão.

Ao meu amado Hamilton Iachimira, que apesar da distância me motivou todo o tempo à realização desta pesquisa, e, sendo ele um grande pesquisador, me ajudou com seu apoio, ensinamento e, principalmente, com seu exemplo.

Aos colegas de trabalho do Colégio Estadual Nely Novaes, sou grata pela compreensão, paciência carinho e amizade que sempre me dedicaram e em especial durante a realização deste estudo.

Aos meus amigos, pelo carinho, pelo apoio, momentos de descontração, e ombro amigo de cada dia. Por compreenderem minhas ausências, minhas angústias e até o mau humor que às vezes me acompanhava.

Ao meu orientador Científico prof.º Doutor Óscar Sousa, grande exemplo de cientista, pelo apoio, orientação e disponibilidade dedicados a minha pesquisa, que foram essenciais à concretização dos trabalhos.

Aos meus professores do curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade de Humanidades e Tecnologia de Lisboa pelo incentivo e orientações a mim dispensadas para o início desta pesquisa.

Aos professores, alunos e coordenadores, sujeitos desta pesquisa, pelo acolhimento, pela permissão e contribuição dispensadas à realização deste estudo.

A amiga Katia Susi Alves Silva, mestre em educação, pelas contribuições, apoio e acolhimento dedicados a mim durante o período de aulas do mestrado, bem como pelas orientações e a colaboração na organização de algumas ideias referentes à pesquisa.

Aos colegas do curso Mestrado em Ciências da Educação, Heráclito Xavier, Claudiane Oliveira e Lucia Braz, pela amizade, pelos trabalhos realizados em conjunto durante as aulas, enfim, pelas contribuições e amizade a mim dedicadas.

## RESUMO

Este estudo trata das Estratégias de Ensino utilizadas em turmas de 2º ano das séries iniciais, no que concerne à relevância que elas têm para o processo de ensino/aprendizagem de leitura, com vistas a despertar o interesse das crianças e à formação do aluno leitor. Os estudos sobre o processo de leitura possibilitaram a expansão de sua concepção, assim, ela não é mais concebida meramente como decodificação dos signos gráficos, sendo esta apenas uma de suas etapas, mas é vista como um processo interativo e dinâmico no qual o leitor interage com os textos, compreendendo e atribuindo-lhes significações, influenciadas pelo contexto sociocultural. Desta forma, o conceito de ‘alfabetizado’, atribuído ao aluno que saiba ‘ler e escrever’, dá espaço ao processo de letramento, que visa um leitor diferenciado, integrado às práticas e contextos sociais, que realiza leituras diversas e se utiliza de todos os meios que a sociedade dispõe para estabelecer a comunicação. Situada no presente contexto, a pergunta de partida desta pesquisa foi: De que maneira as estratégias de leitura vem sendo trabalhadas pelas professoras em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental e como elas têm contribuído para desenvolver o aprendizado e despertar o interesse das crianças pela leitura, com vistas à formação do aluno leitor? E o objetivo geral: Analisar as estratégias de ensino de leitura utilizadas pelas professoras, a fim de refletir sobre tais estratégias, no tocante à contribuição que têm dado para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças e para despertar o interesse pela leitura com vistas à formação do aluno leitor. A realização se deu em duas escolas do Município de Santaluz, BA-Brasil. Os dados foram coletados por meio de observações semanais, entrevistas e provas para avaliar a proficiência dos alunos em leitura. Concluiu-se que um ensino de leitura que a trata de forma dialógica, interativa, que disponibiliza textos de gêneros variados e estimula questionamentos sobre eles, acionando os conhecimentos prévios dos alunos, permitindo-lhes estabelecer relações entre os textos lidos e o contexto, e, em que todos os sujeitos que promovem a educação na escola estão articulados, tendo foco nos mesmos objetivos e concepções de ensino de leitura, tende a ter melhores resultados na aprendizagem.

**Palavras- chave:** Estratégias de Ensino. Leitor. Leitura. Interação. Letramento.

## ABSTRACT

This study deals with Teaching Strategies used in classes of 2nd year of the initial series, with regard to the relevance they have to the teaching / learning to read, in order to arouse the interest of children and the training of the student reader. Studies on the reading process enabled the expansion of its conception, so it is no longer conceived merely as decoding graphic signs, this being only their steps, but is seen as a dynamic and interactive process in which the reader interacts with texts, understanding and giving them meanings, influenced by the socio-cultural context. Thus, the concept of "literate", awarded to the student who knew "read and write", gives space to the literacy process, which aims at a different reader, integrated practices and social contexts, which performs various readings and uses of all means that the society has to establish communication. Situated in this context, the starting question of this research was: How reading strategies are being worked by teachers in classes in 2nd year of elementary school and how they have contributed to develop the learning and arouse children's interest in reading, with a view to training the student reader? and the overall objective: To analyze the strategies of teaching reading used by teachers to reflect on these strategies with regard to the contribution they have given to the development of children's learning and to interest for reading with a view to the formation of the student reader. The performance took place in two schools in the city of Santaluz, BA-Brazil. Data were collected through weekly observations, interviews and tests to assess students' proficiency in reading. It was concluded that teaching reading that comes to dialogic, interactive, offering texts of various genres and stimulates questions about them, activating prior knowledge of students, allowing them to make connections between texts and read the context, and , in which all subjects that promote education in school are articulated, with focus on the same goals and conceptions of teaching reading, tend to have better results in learning.

**Keywords:** Teaching Strategies. Reader. Reading. Interaction Literacy.

## **ABREVIATURAS E SIGLAS**

A	Aluno
C	Coordenador
E	Escola
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
MEC	Ministério da Educação e Cultura
P	Professora
PE	Pesquisadora
T	Turma



## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>17</b>
1.1. COMUNICAÇÃO: RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE, ESCRITA E LEITURA	18
1.1.1. Considerações sobre o ato de ler .....	26
1.2. A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR.....	33
1.2.1 Letramento.....	33
1.2.1.1 Letramento em perspectiva histórica.....	35
1.2.1.2 Rumo a uma definição de letramento .....	37
1.2.1.3 Alfabetização e Letramento.....	43
1.2.2 Os desafios da escola para a formação do aluno leitor.....	47
1.3 O PAPEL DO PROFESSOR E A IMPORTÂNCIA DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS .....	53
1.4 LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO: Modelo Ascendente (decodificação) x Modelo Interativo (compreensão).....	61
<b>CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>72</b>
2.1 PROBLEMÁTICA .....	73
2.1.1 Questão de partida .....	74
2.1.2 Objetivos.....	74
2.1.2.1 Objetivo Geral .....	74
2.1.2.2 Objetivos Específicos .....	74
2.2 METODOLOGIA.....	75
2.2.1 Tipo de pesquisa .....	75
2.2.2 Sujeitos/Fontes .....	76
2.2.3 Instrumentos .....	77
2.2.4 Procedimentos .....	78
<b>CAPÍTULO III- ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS E DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>81</b>
3.1 RESULTADOS: COLETA E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA..	82
3.1.1 Escola E1- Coordenação pedagógica e trabalho docente .....	84
3.1.1.1 Entrevista com a Professora .....	87

3.1.1.2 Avanços e dificuldades do trabalho docente. Segunda entrevista com a Professora P1 .....	94
3.1.1.3 Coordenadora e professora. Análise das coerências e incoerências entre os discursos.....	96
3.1.1.4 Entrevista com os alunos. Interesse dos alunos pela leitura .....	101
3.1.1.5 Reflexões sobre as estratégias de ensino. Observação .....	107
3.1.1.6 Resultados do pré-teste, inter-teste e pós-teste da Escola E1 .....	114
3.1.1.6.1 Organização, aplicação, correção e resultados do pré-teste .....	114
3.1.1.6.2 Organização, aplicação, correção e resultados do inter-teste ..	116
3.1.1.6.3 Organização, aplicação, correção e resultado do pós-teste .....	118
3.1.2 Escola E2: coordenação pedagógica e trabalho docente .....	120
3.1.2.1 Entrevista com o coordenador pedagógico (E2).....	121
3.1.2.2 Entrevista com a professora.....	124
3.1.2.3 Avanços e dificuldades do trabalho docente. Segunda entrevista com a professora P2 .....	129
3.1.2.4 Coordenador e professora. Análise das coerências e incoerências entre os discursos .....	131
3.1.3. Entrevista com os alunos. Interesse dos alunos pela leitura .....	134
3.1.4 Reflexões sobre as estratégias de ensino. Observação .....	139
3.1.5 Resultados do pré-teste, inter-teste e pós-teste .....	142
3.1.5.1 Organização, aplicação, correção e resultados do pré-teste .....	142
3.1.5.2 Organização, aplicação, correção e resultados do inter-teste .....	144
3.1.5.3 Organização, aplicação, correção e resultados do post-teste.....	145
3.1.6 Comparação entre as estratégias de ensino a partir dos resultados analisados nas turmas de 2º ano das séries iniciais nas escolas E1 e E2.....	147
3.1.6.1 Entrevistas com coordenadores e professoras das escolas E1 e E2.....	147
3.1.6.2 Entrevistas com os alunos das escolas E1 e E2 .....	154
3.1.7 Análise das estratégias de ensino utilizados pelas professoras P1 e P2 .....	158
3.1.8 Resultados das provas de proficiência em leitura das turmas T1 e T2.....	161
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>164</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>i</b>
Apêndice I- Roteiro da entrevista com os Coordenadores das Escolas E1 e E2 .....	ii

Apêndice II- Roteiro da primeira entrevista com as professoras das escolas E1 e E2 .....	iii
Apêndice III – Roteiro da segunda entrevista com as professoras das escolas E1 e E2 .....	v
Apêndice IV– Roteiro da primeira Entrevista com as alunos (início da pesquisa) ....	vi
Apêndice V- Roteiro da segunda entrevista com as crianças (final da pesquisa) .....	vii
Apêndice VI- Grelha de observações da prática pedagógica das professoras P1 e P2 .....	viii
Apêndice VII– Primeira provinha de leitura .....	ix
Apêndice VIII – Segunda provinha de leitura.....	xi
Apêndice IX- Terceira provinha de leitura.....	xiii
<b>ANEXOS .....</b>	<b>xv</b>
Anexo I - Normas para transcrição fonética das entrevistas .....	xvi
Anexo II – Matriz de referência da provinha Brasil- INEP .....	xvii

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b> Escolas e sujeitos da pesquisa.....	82
<b>Quadro 2-</b> Caracterização da formação dos coordenadores das Escolas E1 e E2.....	83
<b>Quadro 3-</b> Caracterização da formação dos professores das escolas E1 e E2.....	83
<b>Quadro 4-</b> Resultados das observações nas escolas E1 e E2 .....	159

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1-</b> Resultados do pré-teste T1	Tabela 1- Resultados do pré-teste T1 .....	116
<b>Tabela 2-</b> Resultados do inter-teste T1	Tabela 2- Resultados do inter-teste T1 .....	118
<b>Tabela 3-</b> Resultados do pós-teste T1	Tabela 3- Resultados do pós-teste T1 .....	120
<b>Tabela 4-</b> Resultados do pré-teste T2	Tabela 4- Resultados do pré-teste T2 .....	143
<b>Tabela 5-</b> Resultados do inter-teste T2	Tabela 5- Resultados do inter-teste T2 .....	145
<b>Tabela 6-</b> Resultados do pós-teste T2	Tabela 6- Resultados do pós-teste T2 .....	146
<b>Tabela 7-</b> Resultados do pré-teste, inter-teste e pós-teste turma T1	Tabela 7- Resultados do pré-teste, inter-teste e pós-teste turma T1 .....	162
<b>Tabela 8-</b> Resultados do pré-teste, inter-teste e pós-teste turma T2	Tabela 8- Resultados do pré-teste, inter-teste e pós-teste turma T2 .....	163

## **INTRODUÇÃO**

A presente pesquisa tem como foco a leitura nas séries iniciais e o intuito de apresentar reflexões sobre as estratégias de ensino utilizadas, uma vez que o trabalho do professor com relação ao ensino de leitura nas séries iniciais precisa ser bem estruturado, com estratégias que despertem o interesse pela leitura, levando em conta a formação do aluno leitor. O tema abordado direciona-se à atuação do professor das séries iniciais, no processo de ensino de leitura, por ser fator crucial neste processo. Tal relevância se verifica, principalmente, no que diz respeito à importância dispensada ao processo de aprendizagem de leitura para que o aluno possa tornar-se um leitor eficiente, integrado nas práticas e contextos sociais e não meramente decodificador dos signos gráficos.

A leitura e escrita se interrelacionam, esta surgindo da necessidade do homem de registrar, de ir além dos limites da oralidade, ultrapassando as referências de tempo e espaço. Assim, a escrita é um instrumento da comunicação que se estabelece em qualquer tempo e lugar. A comunicação escrita se efetiva a partir da interação do leitor com o texto, através das significações que aquele vai atribuindo no ato da leitura, dando sentido a este.

É importante que os professores sejam bons leitores para influenciar os alunos na prática diária da leitura, demonstrem interesse, estejam bem informados e instrumentalizados para tal prática, além de ter relações estreitas com os livros e as leituras. As práticas metodológicas do professor, no que se refere à interação com as crianças, bem como a relação que estabelece com os livros, os textos, são a base norteadora de todo o processo de aprendizagem da leitura. Para Klebis (2008), todos os dias, no interior das escolas, a relação dos alunos com os livros vai sendo construída, aproximando-os ou afastando-os, por meio das práticas de leitura desenvolvidas na sala de aula, mas, também, a partir da observação da relação que os professores têm com os livros e as leituras.

Apesar de todos os problemas funcionais e estruturais, é na escola que as crianças aprendem a ler. Muitas têm, no ambiente escolar, o primeiro ou mesmo o único contato com a literatura. Percebe-se, assim, que a escola, por ser estruturada, tem o ensino de leitura como um dos seus objetivos principais e, além do caráter formativo, constitui-se num ambiente propício para a aprendizagem de leitura.

O desenvolvimento das habilidades de leitura é foco de atenção em todos os níveis de ensino, porém, as séries iniciais do Ensino Fundamental carecem de uma atenção ainda maior com relação a essa atividade, uma vez que, nos primeiros anos de escola, a criança precisa aprender a ler e esta etapa inicial precisa ser vivenciada com eficiência, despertando, já no início deste processo, o interesse pela leitura.

O ato de ler é um processo de ‘construir significados’ a partir do texto. Isso se torna possível pela interação dos elementos textuais com os conhecimentos prévios do leitor. Assim, a interação que se estabelece entre o texto escrito e o leitor é diferente daquela estabelecida entre duas pessoas quando conversam. Na leitura, o leitor está diante de palavras escritas pelo autor que não está presente para completar as informações. Dessa forma, é estabelecida uma relação na qual o leitor fornece informações ao texto enquanto lê e, assim, atribui-lhe sentido.

A leitura da palavra não se encerra meramente na decodificação dos símbolos gráficos, mas se efetiva a partir dos conhecimentos e experiências que o leitor tem no momento da leitura, interagem com o texto para dar-lhe significação e estabelece a relação entre texto e contexto. Destarte, no momento da leitura, o leitor interpreta o signo sob a influência de todas as suas experiências com o mundo, ou seja, as suas experiências socioculturais é que direcionarão as decodificações futuras.

Por conseguinte, as estratégias de leitura utilizadas pelo professor são cruciais para familiarizar a criança com o texto, de forma que, desde o processo inicial da aprendizagem, é necessário que a criança interaja os seus conhecimentos prévios com as propostas de leitura apresentadas pelo professor. Assim, mesmo na etapa de decodificação dos símbolos gráficos, é importante que a criança já estabeleça relações da sua leitura de mundo com os textos que são apresentados pelo professor, em sala de aula.

O diálogo estabelecido entre os textos trabalhados, em sala de aula, pelo professor, e os conhecimentos prévios que o aluno possui, é importante para o desenvolvimento da aprendizagem de leitura, uma vez que, mesmo antes de ser inserida na escola, a criança já tem contato com os vários textos que circulam no seu meio de inserção social, interagem com as tecnologias que utilizam a leitura e escrita como instrumentos de comunicação e estabelecimento de relações sociais, inserindo-se, desta forma, no processo de letramento.

De tal modo, as estratégias de ensino são fundamentais no processo de aprendizagem de leitura. Algumas estratégias de ensino de leitura ainda priorizam a decodificação, concebendo-a como finalidade da aprendizagem de leitura, não enfatizando o sentido, a compreensão, mas apenas a decodificação dos signos gráficos, atividade esta que impede que a comunicação seja estabelecida entre o leitor e o texto. Outras atendem à importância do processo de letramento, priorizando a compreensão e atribuição de sentido ao texto, estabelecida pelo leitor, num processo dialógico, comunicativo, que auxilia na posterior construção de novos conhecimentos.



É importante que, já nas séries iniciais, a criança tenha contato com várias experiências de diálogo com textos, com diversas possibilidades, a fim de que, desde o início do processo, os alunos despertem o interesse pela atividade de leitura. Importante, ainda, é perceber as crianças, desde as séries iniciais, como leitoras e produtoras de texto, condição esta que prova serem elas dotadas de potencial para avançar não somente na leitura, mas nas suas diversas formas de expressão do pensamento.

As motivações para o desenvolvimento deste estudo surgiram da minha experiência profissional como professora na área de Linguagens, como gestora escolar, a partir da minha observação a respeito das dificuldades que os professores têm, em toda a Educação Básica, de trabalhar nas várias disciplinas do currículo por conta das dificuldades de leitura dos alunos, por estes não gostarem de ler e não conseguirem relacionar informações e estabelecer as conexões do texto com o contexto.

Sabendo-se que o interesse pela leitura precisa ser despertado, desde o início, no ensino de leitura nas séries iniciais, centrei esta pesquisa na primeira etapa do Ensino Fundamental. Tais indagações me levaram a direcionar meus esforços no sentido de compreender como o ensino de leitura se procede nas séries iniciais, levando em consideração as estratégias de ensino, perpassando também pelas dificuldades encontradas, desde esta etapa, para despertar nas crianças o interesse pela leitura com vistas à formação do aluno leitor.

Esta pesquisa está fundamentada em autores que refletem sobre a leitura de forma mais ampla, contextualizada, compreendendo-a a partir da relação dialógica, significativa, integrada ao meio social em que a criança está inserida, como resultado dos processos individuais, cognitivos, psicológicos, mas que se desenvolve começando da interação com o meio de inserção social. Assim, esta investigação tem o subsídio de autores, que compreendem a leitura como interação entre o leitor e o texto, acionada pelos conhecimentos prévios do leitor, e para os quais a aprendizagem perpassa pela interação dos aspectos sócio-histórico e cultural, tais como Vygotsky (1998); Solé (1998); Kleiman (1995); Silva (2011); Allende e Condemarín (2005); Gelb (1982 cit. por Dietzsch, 1989); Dietzsh (1989); Klebis (2008); Tfouni (2010); Soares (2012); Kato (2002);

A presente dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo será apresentado o enquadramento teórico, que trata da leitura nas séries iniciais, referindo-se à relação entre a oralidade, escrita e leitura na comunicação, também trata sobre o ato de ler, apresentando algumas concepções de leitura de autores que norteiam esta pesquisa. Ainda,

fazem-se abordagens a respeito do letramento, da formação do aluno leitor, bem como do papel do professor e a importância das estratégias de ensino, versando, igualmente, a respeito dos modelos ascendente e interativo de ensino de leitura.

No segundo capítulo será apresentado o percurso metodológico a partir da problemática que motivou o desenvolvimento desta pesquisa, bem como a pergunta de partida e os objetivos deste estudo. Descreve-se, igualmente, a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, no tocante às estratégias de ensino de duas professoras inseridas em turmas de duas escolas do município de Santaluz/BA.

No terceiro capítulo serão apresentados os resultados desta pesquisa, nele serão descritos e analisados os dados coletados, com base no quadro teórico que norteia este estudo.

Destarte, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a mudança da relação professor-texto-aluno, nas séries iniciais, em estudantes do curso de Pedagogia e em outros profissionais que estejam inseridos no processo do ensino de leitura, no sentido de apresentar algumas reflexões sobre as estratégias de leitura que são utilizadas em sala de aula. Espera-se, ainda, que contribua para a mudança dos membros de gestão escolar no tocante às demandas e necessidades dos docentes no ensino de leitura nas séries iniciais, uma vez que aqueles dão suporte ao trabalho destes.

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **1.1. COMUNICAÇÃO: RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE, ESCRITA E LEITURA**

Ao longo da história humana, percebe-se que a comunicação nas relações sociais foi sendo estabelecida por diversos meios, perpassando por variadas etapas de desenvolvimento, que foram surgindo para suprir as necessidades comunicativas. Assim, os grupos humanos foram utilizando a comunicação por meio de formas diversas, partindo dos recursos físicos, fonológicos, que constituem a oralidade, até aqueles mais elaborados como os sistemas de representação escrita.

A comunicação é um dos aspectos mais relevantes, abordados por Vigotsky (1998), esta entendida como interação social, função primordial da fala. Segundo ele, é para comunicar que o homem cria e utiliza o sistema de linguagem, e é a necessidade de comunicar que o impulsiona para o desenvolvimento.

A oralidade e a escrita são sistemas mais elaborados de representação e comunicação que se complementam. Porém, possuem estrutura, formas de atuação e características diferenciadas, mas que servem ao objetivo de atender às necessidades de comunicação nas relações sociais.

A comunicação, considerada como um meio para intermediar o pensamento, é mediada pela fala, é constituída de signos, e estes por sua vez, compreendem significados e generalizações. Segundo Vigotsky (1998), as formas mais complexas de comunicação, são possíveis porque são dotadas de significações, de conceitos. Assim, no processo de aprendizagem da fala, o mais difícil não está na reprodução dos sons, mas na compreensão das conceptualizações.

As conceptualizações, as quais Vigotsky (1998) se refere, tornam a linguagem mais complexa, uma vez que os signos precisam ser compreendidos a partir dos seus conceitos generalizados, para que a comunicação de fato seja estabelecida. O desenvolvimento da comunicação humana, como forma de expressão passou por diferentes fases até se constituir nesta complexidade das conceptualizações.

Com relação às teorias de Vigotsky a respeito do desenvolvimento do pensamento, que é constituído por meio da linguagem. Afirmam Brites e Cassia (2012,p.18) :

“Para Vigotsky, a fala é interiorizada psicologicamente, antes de o ser fisicamente e está ligada à organização do pensamento da criança. A

fala interioriza-se porque a função muda, e desenvolve-se mediante um lento acumular de mudanças estruturais e funcionais [...] Assim, o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, pelos instrumentos linguísticos, mas também pela experiência social e cultura da criança [...]"

Para Vigotsky (1998), linguagem e pensamento têm origem diferenciada, uma vez que, inicialmente, o pensamento não é verbalizado, a linguagem não é intelectual, racional, e estes dois eixos seguem uma trajetória diferenciada, porém se entrecruzam e, a partir do momento em que se entrecruzam pensamento e linguagem, ou seja, quando o pensamento é expresso por meio da fala, a linguagem passa a ser racionalizada.

Já os povos primitivos dispunham de variados recursos, meios de expressão dos pensamentos e sentimentos, que lhes serviam à comunicação. E, dos gestos à linguagem oral, foram evoluindo para sistemas mais elaborados, partindo da pictografia aos esquemas de auxílio à memorização até os signos mais complexos da escrita, com vistas a atender às diferentes necessidades de interação comunicativa.

O surgimento da escrita nas culturas dos povos primitivos contou com diversas formas de representação a partir de diferentes recursos utilizados, levando em conta o fator socioeconômico de cada povo, bem como os recursos que dispunham. A exemplo dos povos Inca, que utilizavam o 'quipu', um sistema de nós atados de diferentes formas, para assumir diferentes significados, ao passo que os Sumérios, a.C. desenvolveram um sistema de etiquetas que identificava, por meio de emblemas, os proprietários dos bens que as possuíam.

Apesar de diferentes em seus recursos utilizados para o registro, para fins mais duradouros, os primeiros sistemas de escrita dos diversos povos surgiram a partir das necessidades socioeconômicas. O homem reconheceu a efemeridade da fala e, assim, a necessidade de um sistema mais duradouro, que pudesse contribuir para a definição das propriedades e para as transações comerciais. Desse modo, foram aprimorando os sistemas de escrita, uma vez que a fala não atendia às necessidades de registro das diferentes culturas. Luria (1983 cit. por Dietzsch, 1989, p. 66) afirma:

"Nesses objetos, usados para ajudar a cultura a se lembrar, o homem tenta encontrar um instrumento que não somente represente a fala, mas que funcione também como uma técnica auxiliar que amplia os processos psicológicos de memória. Um instrumento intelectual que possa mediar as relações do homem com o seu ambiente".

Assim, os limites da oralidade contribuíram para o surgimento das formas de registros escritos. O que diferencia os registros escritos da oralidade é a superação das

distâncias e momentos, uma vez que a linguagem oral é momentânea, atende às necessidades imediatas de comunicação e a linguagem escrita supera os limites de espaço e tempo. Para Férvier (1995 cit. por Rego, 2006, p. 75) a escrita “é um procedimento do qual nos servimos atualmente para imobilizar, fixar a linguagem articulada, fugaz por sua própria essência”.

O desenvolvimento dos sistemas escritos de comunicação ao longo da história passou por diversos estágios. Segundo Gelb (1982 cit. por Dietzsch, 1998), todo sistema, antes de alcançar seu desenvolvimento definitivo, passa pelas fases de pictografia, raiz dos sistemas escritos, na qual os desenhos representam as ideias e pensamentos, logografia, quando um signo representa o sentido de uma ou mais palavras do idioma, silabografia, quando a um signo é atribuído um valor fonético e alfabetografia, quando os signos são organizados para formar palavras, frases, sentenças linguísticas, dando origem aos textos.

De acordo com Gelb (1882 cit. por Dietzsch, 1998), o desenvolvimento da escrita, em todas as culturas, tem a pictografia como o primeiro estágio de registro. Nos registros pictográficos, têm-se linhas e traços que se assemelham à imagem real do objeto, porém apresentam formas geométricas que já prenunciam um esquema próprio da pintura. Para o autor, “a pintura está na raiz de todas as escritas e não somente as escritas primitivas modernas, mas também os grandes sistemas orientais, como o sumério e o egípcio, tiveram suas origens em diferentes formas de pinturas e do desenho” (Idem, p. 62).

Os registros pictográficos avançaram do simples desenho para os processos de representação e descrição do real, para se tornarem recursos de registro das memórias, como auxiliar dos processos mnemônicos. Nesse estágio de iniciação da escrita, o sentido é expresso por meio de signos visíveis, que ainda não apresentam elementos linguísticos que possam estabelecer relação com os símbolos pictográficos.

O segundo estágio de desenvolvimento da escrita é o logográfico, no qual um signo representa o sentido de uma ou mais palavras do idioma. Segundo Gelb (1982 cit. por Dietzsch, 1998) de uma escrita considerada logográfica primitiva pode resultar um sistema completo de escrita, quando a um signo é atribuído um valor fonético independente do significado que esse tenha como palavra.

No estágio logográfico surge o processo de silabação, no qual a escrita dá relevância à fonética. O processo, chamado por Gelb (1982 cit. por Dietzsch, 1998) de fonetização, surge da necessidade de se expressar palavras e sons que não são expressos por desenhos ou combinações de desenhos. O autor afirma:

“Como um momento de fundamental importância para a história da escrita, a fonetização surge da necessidade de se expressar palavras e sons que não podiam ser expressos por desenhos ou combinações de desenhos, como por exemplo, nomes de pessoas: os signos deixam de indicar apenas o significado de um objeto ou evento, para expressar os sons da língua” (Gelb cit. por Dietzsch, 1998, p. 98).

Assim, para atender às necessidades mais complexas, no âmbito da representação da escrita, surge o processo de fonetização, uma vez que há palavras que não podem ser representadas por um objeto ou formas, no qual os signos deixam de significar apenas a representação do objeto ou de um determinado evento, mas expressam e necessitam expressar os sons da língua, sendo este um estágio mais avançado no desenvolvimento do processo de aprendizagem da escrita. Para Frith (1985 cit. por Souza & Maluf, 2004), a fase logográfica caracteriza-se por um modo de identificação de palavras baseado no reconhecimento de um padrão visual em que a criança apreende o significado por meio do processo de memorização.

Conforme Stubbs (1980 cit. por Marcuschi, 1997), o homem pode ser definido como um ser que fala e não como um ser que escreve, ideia que traduz a convicção de que a escrita é derivada e a fala é primária. Todos os povos, indistintamente, têm ou tiveram uma tradição oral, mas poucos tiveram ou têm uma tradição escrita. Porém, não se trata de dar maior importância à fala, mas de perceber que a oralidade tem uma ‘primazia cronológica’ indiscutível.

A oralidade e a escrita são complementares, contudo, de acordo com Dietzsch (1989), esta não pode ser considerada simplesmente uma extensão daquela, pois, desta forma, a escrita acaba sendo reduzida a microcódigos que reproduzem, em escala menor e simplificada, os problemas da oralidade. Para Osakabe (1984 cit. por Dietzsch, 1989, p.63):

“as comparações que se apoiam nos argumentos da precedência histórica da fala, ou no caráter não natural da escrita, é que tem embasado uma posição distorcida e discutível, a respeito da natureza da escrita. Para esse pesquisador, a escrita atua como complemento da oralidade, sendo capaz de cumprir funções que vão além das propriedades inerentes à linguagem oral. A mais evidente e central dessas funções é a interlocução à distância, que supera os limites do tempo e do espaço, não atingidos pela fala”.

Assim, a oralidade e a escrita mantêm relações estreitas, todavia, não se pode reduzir estas relações a nível da dependência, uma vez que cada um desses sistemas têm especificidades e estabelece a comunicação de forma diferenciada, podendo servir a diferentes objetivos e tipos de relações sociais. Para Marcuschi (1997), no que diz respeito à relação

entre oralidade e escrita, é urgente a tarefa de esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da linguagem oral e escrita, de um modo geral. Ainda segundo esse autor, essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e da escrita numa sociedade, “e justifica que a questão da relação entre ambas, seja posta no eixo de um contínuo tanto sociohistórico como tipológico” (Idem, p.120).

A escrita tem características peculiares, pois estabelece a comunicação por meio da interlocução entre o texto e o leitor, reflete o meio social e estabelece a comunicação em diversos tempos e espaços. Na escrita, há a intencionalidade motivadora da mensagem, constituída de muitos espaços, tempos e personagens, que se instauram no diálogo entre o leitor e o texto. É, então um processo dinâmico, com diversas possibilidades de significação, estabelecidas a partir da interação do leitor com o texto. Na perspectiva de Dietzsch (1989, p.63), “a escrita é um processo dinâmico cuja vocação é a superação do ‘aqui’ e ‘agora’ para se fazer materializado no texto escrito, onde se constituem muitas personagens, muitos lugares e muitos tempos”.

Do mesmo modo como a história da humanidade, no que diz respeito à comunicação, que passou por diversas etapas de desenvolvimento, dos gestos e expressões à oralidade, da pictografia aos sistemas mais elaborados de escrita, também a criança, no processo de aprendizagem da utilização do código escrito para a comunicação, passa por fases diferenciadas, partindo da oralidade, perpassando pela fase pictográfica até o domínio da compreensão dos textos escritos por meio da leitura. A criança chega à escola com suas habilidades de expressão do pensamento e ideias, de comunicação, por meio de gestos, expressões, da oralidade, uma vez que a partir destes recursos ela age e interage com o meio em que está inserida, bem como expressa suas percepções sobre este meio.

A oralidade é a base para o desenvolvimento da comunicação em seus variados meios, assim é a base para a escrita. A oralidade dá suporte à criança no início do processo de letramento, razão pela qual os desenhos infantis, por exemplo, têm como subsídio os recursos da fala, da oralidade.

“Considerando-se a fala como principal forma de representação, é com base nela que todos os outros sistemas de signo são criados; assim, na nomeação do desenho, observa-se o impacto da fala no desenvolvimento do desenho infantil” (Dietzsch, 1989, p. 67).

Dessa maneira, a criança vai se desenvolvendo a partir dos gestos, da oralidade, das percepções que tem do seu meio. Quando a criança faz rabiscos, marcas no papel, desenhos,



está expressando a leitura que faz do mundo ao seu redor, embora ainda não consiga representar os signos por meio de marcas simbólicas, utilizam marcas indiferenciadas para expressão de suas ideias. Com relação aos gestos, Vygotsky (1998) menciona que os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são simples gestos que foram fixados. Ainda segundo a teoria de Vygotsky (1978 cit. por Dietzsch, 1989), sobre o desenvolvimento da criança no que se refere à linguagem escrita:

“As primeiras marcas que a criança faz no papel, de um ponto de vista de seu desenvolvimento, podem ser entendidas mais como gestos do que como desenho no verdadeiro sentido da palavra. Essas marcas no papel seguem um processo de mudanças evolutivas, que vão desde as marcas indiferenciadas, até os signos indicativos e marcas simbólicas” (Vygotsky 1978 cit. por Dietzsch, 1989, p. 49).

Sobre os desenhos que a criança faz como forma de expressão dos seus pensamentos e sentimentos, Luria (1998 cit. por Carvalho, 2004, p. 64) afirma:

“Assim como o escriba da Antiguidade não precisava ser gramático para escrever, na medida em que ele se tornava um, escrevendo, também a criança, antes de ter compreendido o mecanismo da escrita, já escreve, e isso constitui a pré-história de sua escrita: Não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão”.

Para Vygotsky (1998), a criança não desenha o que vê, mas o que sabe; quando expressa o conteúdo de sua memória no desenho, o faz como se estivesse a contar uma história. Ele afirma que a linguagem oral é a base para a escrita. Os traços indicativos de uma palavra ou nome são considerados auxiliares no processo mnemônico e percussor da escrita, sendo, aos poucos, substituídos por figuras, rabiscos e desenhos, e estes, por signos da escrita. Desse modo, a criança desenvolve seu processo de comunicação, da oralidade à linguagem escrita.

Sobre os rabiscos e desenhos que a criança produz no processo de desenvolvimento da escrita, Vigotsky (1978 cit. por Dietzsch, 1989, p. 67) assevera que:

“Do rabisco ao desenho de pequenas figuras, a criança compreende que é possível desenhar não somente coisas, mas também a fala. Esse reconhecimento torna possível a transformação da escrita de um ato simbólico de primeira ordem em um ato simbólico de segunda ordem,

de um estágio mnemotécnico ao estágio em que é capaz de lidar maduramente com símbolos”.

Ainda com relação aos desenhos, Dietzsch (1989, p.67) alega que eles são uma fala gráfica, tornando-se possível considerar os esquemas que distinguem os primeiros desenhos infantis como reminiscências dos conceitos verbais. Por seu lado, Vygotsky (1998) considera que o desenho infantil torna-se realmente linguagem escrita, conferindo à criança a tarefa de apresentar frases mais ou menos complexas. Nesse estágio, aparece o que foi considerado comum nas crianças em idade escolar: a transformação da escrita pictográfica em escrita ideográfica, sendo este um notável avanço no desenvolvimento da criança para o domínio da linguagem escrita.

Dessa forma, no processo de aprendizagem da escrita, a leitura está presente, imbricada nas percepções que a criança já tem do mundo que a cerca quando chega à escola. São essas percepções que a criança já traz consigo que darão subsídios para o seu desenvolvimento nas atividades de escrita e leitura. De acordo com Dietzsch (1989), é possível observar que a vida e a escrita caminham juntas como uma decorrência do cotidiano e da experiência social. Nesse enfoque, ao ingressar na escola, a criança já traz as experiências decorrentes do meio de inserção social, portanto, vivências de leitura de mundo e até mesmo de escrita, cabendo à escola desenvolvê-las, atrelando tais conhecimentos aos sistemas de representação gráfica e de decodificação e compreensão das mensagens transmitidas por meio desses sistemas.

Para Luria (1983 cit. por Dietzsch, 1989) a escrita, além de envolver funções psicológicas, pode ser como uma atividade com função culturalmente mediada. Conforme o autor, para que a criança seja capaz de escrever determinada ideia ou conceito, é necessário que qualquer estímulo, particular ou pista, que em si mesmo não tenha relação com a ideia a ser escrita, seja utilizado como um signo auxiliar, cuja percepção leve à criança a evocar a ideia a que se refere.

No processo do ensino de leitura é importante que os professores estimulem a oralidade da criança, a expressão das ideias e pensamentos, além de apresentar incentivos para a leitura e escrita.

“A leitura se desenvolve melhor numa sala de aula que possua grande variedade de estímulos para a linguagem oral e escrita, que proporcione experiências informativas que estimulem as crianças a escutar, olhar e a descrever e que lhes permita expressar seus

sentimentos e pensamentos por meio de diversas modalidades comunicativas” (Alliende & Condemarín, 2005, pp. 40-41).

A leitura deve ser compreendida, pelas crianças, como um meio de se comunicar com o texto, de dialogar, motivo pelo qual é importante que o professor utilize estratégias de leitura que possibilitem a interação das crianças, o envolvimento com o texto, a fim de que a comunicação se estabeleça por meio das significações que elas atribuirão a este. Sendo assim, a leitura é uma atividade dialógica, na qual as significações são atribuídas a partir da interação do texto com as experiências vivenciadas no meio de inserção social, bem como a partir da relação que se estabelece com os vários outros textos significativos para o leitor.

O conhecimento sobre seu próprio meio é que dá subsídios para a leitura, para que as relações se estabeleçam entre o texto, contexto e leitor, e desta maneira haja a compreensão da mensagem e a interação comunicativa. Na concepção de Lajolo (cit. por Geraldi, 1999, p. 80):

“Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista”.

O processo de leitura se desenvolve paulatinamente, juntamente com a aprendizagem da escrita, uma vez que essas duas atividades possuem relações estreitas, pois a escrita torna-se compreensível por meio da leitura, e a leitura, de acordo com Alliende e Condemarín (2005), é o processo de compreender o significado da linguagem escrita. O ato de ler precisa estabelecer diálogo com os textos para que assim a comunicação de fato aconteça e, conseqüentemente, atenda ao principal objetivo das atividades de leitura e escrita.

A escrita e a leitura se relacionam, levando-se em conta que quando se escreve algo, escreve-se para que alguém leia, com a finalidade de estabelecer uma comunicação, um diálogo sobre as ideias contidas no texto, que só pode ser estabelecido a partir de uma leitura significativa, decorrente da compreensão e atribuição de sentidos. Nesse sentido, leitura e escrita se complementam, sendo fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem, a construção de conhecimentos, bem como para a comunicação. Ao tratar sobre a importância da leitura e escrita no ambiente escolar, Kleiman (2000, p. 19) ressalta:

“Enfim, é fundamental que a leitura e a escrita possam oferecer ao aluno a possibilidade de descobrir caminhos à aprendizagem

significativa, de forma que, o mesmo interprete, divirta-se, sistematize, confronte, documente, informe, oriente-se e reivindique trazendo assim conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural”.

Assim, oralidade, escrita e leitura são atividades que possuem relações estreitas, onde as limitações da oralidade propiciam o surgimento da representação escrita da linguagem e a leitura é o recurso que propicia o diálogo entre os textos escritos, bem como a comunicação de ideias, pensamentos e sentimentos expressos por meio do código escrito.

### **1.1.1. Considerações sobre o ato de ler**

Entende-se o ato de ler como um processo interativo que se fundamenta a partir da visão e compreensão que o indivíduo tem do mundo que o cerca, e não como a mera decodificação de letras, palavras e textos. Sendo assim, a leitura é uma atividade ampla, diversificada e muito significativa para a plenitude do indivíduo. Para Andaló (2000, p. 48):

“Formar indivíduos capazes de ‘ler o mundo’ tem sido o objetivo da escola há muito, mesmo que nem sempre tenha acertado o alvo. O sonho é que todo aluno seja capaz de produzir discursos, orais e escritos, adequando-os a diferentes situações enunciativas. E, além disso, compreendendo o que está escrito e o que está subentendido. No entanto, para transformar nossos alunos em leitores competentes, é necessário que haja superação da concepção escolar da leitura como objeto de ensino, cujo aprendizado inicial se resume em converter letras em sons, acreditando que a compreensão será consequência natural dessa codificação”.

Para Solé (1998, p. 22) a leitura “é um processo de interação entre o leitor e o texto”, assim, o ato de ler pode ser compreendido como um processo de construção de significados ou de pensamentos diante de um texto escrito. Essas significações serão atribuídas ao texto, começando com as inter-relações que são estabelecidas entre o meio de inserção do leitor e o texto escrito, num processo questionador e provocativo que incidirá em respostas coerentes com as experiências e vivências do leitor. Sobre o ato de ler, Foucambert (1994, p. 5) destaca que “ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”.

Ainda sobre este assunto, Souza (1992, p. 22) considera que:

“é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade”.

Para Martins (2010), a aprendizagem da leitura está relacionada ao processo de formação global do indivíduo a partir do desenvolvimento das competências de integração social e, desta forma, a sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural. Nesse sentido, a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao indivíduo atribuir significado ao mundo, à realidade. Aprender uma língua não é apenas conhecer palavras, mas conhecer os significados culturais e, por meio deles, os modos pelos quais as pessoas no seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Vygotsky (1998) esclarece que todas as atividades cognitivas básicas de um indivíduo se constituem a partir do seu processo histórico-social, sendo resultantes das vivências, da história social e cultural do indivíduo. A história da sociedade onde a criança se desenvolve, bem como sua história pessoal, será crucial para determinar sua forma de pensar, uma vez que neste processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem papel fundamental para o pensamento e, conseqüentemente, para a construção de conhecimentos. Portanto, sendo a linguagem uma construção sociohistórica e cultural, o desenvolvimento cognitivo da criança se estabelece, de igual modo, pela interação destes aspectos.

Goulemont (2001 cit. por Rodrigues, 2007, pp. 219-220), numa perspectiva antropológica, considera que o ato de ler está relacionado à prática cultural, onde “o leitor, como ser histórico-social, atribui sentido ao texto não só pelas questões cognitivas implicadas no ato, mas (muito mais) pela sua história de leitura e de vida”. Para o autor, “ler é fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer a memória de leituras anteriores e de dados culturais” (Idem, p. 113).

A biblioteca vivida, mencionada por Goulemont (2001 cit. por Rodrigues, 2007), refere-se a uma cultura coletiva, a um sistema de valores que entra em jogo na atribuição de sentido, o qual nasce, em grande parte, tanto do exterior cultural quanto do próprio texto, compreendendo-se que é de sentidos já adquiridos que nasce o sentido a ser adquirido. Assim, a biblioteca cultural, oriunda das experiências socioculturais, é muito importante para a construção dos sentidos, uma vez que estes não estão impostos ou dispostos nos livros, nos textos, cabendo ao leitor construí-los, atribuir-lhes relevância.

Foucambert (1994), ao comentar sobre a concepção de leitura baseada na negociação entre o dado (conhecido pelo leitor) e o novo (trazido pelo texto), afirma que é preciso rever os objetivos de leitura, a fim de que esta relação se estabeleça de modo a propiciar, de fato, o diálogo entre os conhecimentos adquiridos a partir das experiências e vivências e aqueles trazidos pelos textos. O autor enfatiza que:

“É no desenvolvimento de seu poder sobre si e sobre o mundo que a criança encontra a escrita e, portanto, aprende a ler. Uma pedagogia de leitura que não se apoie sobre essa relação entre o poder e a escrita, não proporciona à criança nenhuma das condições que autorizam esse encontro e só permite que aprenda aquele que as vivencia fora da escola, no seu meio familiar” (Foucambert, 1994, p. 221)..

Os estudos sobre o processo de leitura possibilitou a expansão de sua concepção, direcionando-a a uma visão mais interativa e dinâmica. Hoje, a leitura é vista como uma atividade dialógica, um processo de interação que se realiza entre o leitor e o texto, estando todos os elementos envolvidos situados em um determinado momento histórico-social. Segundo Barreto (2006, p. 26) :

“O conhecimento constrói-se no sujeito, é tarefa de significação (apropriação). Para que isto ocorra é necessário que a informação esteja vinculada aos contextos e experiências do leitor. Este processo é lento, reflexivo, individual ainda que o produto do conhecimento seja, a posteriori, socializado”.

Martins (2010, p. 31), ao tratar sobre as concepções de leitura, afirma que as investigações interdisciplinares apontam para uma concepção de leitura que a considera como um “processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica)”. Portanto, a leitura é uma atividade que permite o intercâmbio de informações e se efetiva a partir dos conhecimentos e experiências do leitor.

Tratando sobre as funções da leitura e sua relevância para a construção de conhecimentos, bem como para a vida do homem na transmissão do patrimônio cultural a partir da criação e recriação, resultantes do processo de interação entre o meio cultural e as leituras, Silva (2011, p. 48) afirma que:

“Leitura é uma atividade essencial a qualquer área de conhecimento e mais essencial ainda à própria vida do Ser Humano. (O patrimônio simbólico do homem contém uma herança cultural registrada pela escrita. Estar com e no mundo pressupõe, então, atos de criação e

recriação direcionados a essa herança. A leitura, por ser uma via de acesso a essa herança, é uma das formas do homem se situar com o mundo de forma a dinamizá-lo”.

Ainda sobre as funções da leitura, Silva (2011, p. 49) atribui à ela outra função. Segundo ele, a leitura possibilita a aquisição de diferentes pontos de vista e alargamento de experiências, de modo a parecer ser o único meio de desenvolver a originalidade e autenticidade dos seres que aprendem. Nesse sentido, a leitura é uma atividade ampla, que envolve variadas competências e capacidades, estando intrinsecamente relacionada com as experiências socioculturais dos leitores, num processo dialógico. Sendo ela uma atividade individual, visto que as experiências de cada leitor são diferentes, diferenciadas serão também a compreensão e os significados que o leitor atribuirá ao texto e, conseqüentemente, a importância conferida a este.

Para Certeau (1996, p. 264), “ler implica em modificar o objeto lido, é o leitor que dá sentido ao texto”, ou seja, a leitura se torna uma produção do leitor e é este quem inventa, no texto, outros sentidos além daqueles esperados por quem o escreve, uma vez que a leitura se concretiza na relação dialógica entre o leitor e sua concepção de mundo, adquirida com base em experiências socioculturais. A leitura é crucial para a construção dos conhecimentos e, nas diversas formas de apresentação do texto, verbal ou não verbal, ela se oferece como uma atividade essencial para a formação do indivíduo. Dessa forma, a atividade de leitura deve estabelecer a conexão entre o texto lido e o contexto.

Emília Ferreiro (2001) considera que os saberes trazidos pelos alunos para a escola e a forma como eles devem ser trabalhados, pelos professores, fazem parte da linguagem no processo de alfabetização. Diante disso, pode-se observar que os processos de aquisição da leitura e da língua escrita, no contexto escolar, devem considerar o desenvolvimento das crianças, pois este começa muito antes da escolarização. Na concepção da autora:

“É útil se perguntar através de que tipo de práticas a criança é introduzida na língua escrita, e como se apresenta este objeto no contexto escolar. Há práticas que levam a criança à convicção de que o conhecimento é algo que os outros possuem e que só se pode obter da boca dos outros, sem nunca ser participante na construção do conhecimento” (Ferreiro, 2001, p. 30).

Assim sendo, a leitura é uma atividade complexa, no âmbito da qual o sujeito age e interage com o mundo real e imaginário. É através da leitura que a criança tem acesso aos significados da cultura em que vive, estabelece relações entre as informações diversas e

constrói sentido para si e para o mundo, percebendo-se nele. De acordo com Solé (1998), toda leitura é guiada por um objetivo que norteia o leitor na apreensão das ideias e na construção de significados do texto. Em outros termos, um mesmo texto terá sentido diferenciado para leitores com objetivos diferenciados. Por isso, Solé (1998, p. 22) enfatiza que “os objetivos da leitura são aspectos que precisam ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender”.

Kleiman (2005) também trata da importância de se estabelecer objetivos e propósitos claros para a leitura, apontando para o fato de que, no contexto escolar, não raras vezes, um texto é escolhido pela sua forma, como é o caso dos variados textos de diferentes gêneros textuais, quando na verdade o que deve ser evidenciado é a intencionalidade, os objetivos, a função e o tipo de informação, instrução, injunção ou qualquer outro objetivo que se queira especificar. Igualmente, Solé (1998, p.23) considera que a leitura é o “processo mediante o qual há a compreensão do texto e, neste processo, intervém tanto o texto, sua forma, conteúdo, quanto as expectativas do leitor”, juntamente com suas experiências e conhecimentos prévios.

O texto é um meio pela qual a comunicação acontece, motivo pelo qual não se espera de um leitor que, simplesmente, compreenda o que lê, mas é preciso estabelecer uma relação dialógica com o texto, com a mensagem transmitida, para que a comunicação seja de fato eficaz. Sobre o assunto Bakhtin (2003 cit. por Stiquer, 2010, p. 456) declara acerca da relação que se estabelece entre autor, texto e leitor:

“Toda compreensão plena e ativamente responsiva não é senão uma fase inicial preparatória da resposta, assim o autor não espera apenas a compreensão, pois esta é apenas a primeira etapa do processo na realidade da comunicação. O que se espera do leitor não é uma reprodução dos pensamentos e ideias do autor, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc.”.

Ainda sobre o diálogo do leitor com o autor do texto, Solé (1998, p.46) assegura:

“Em primeiro lugar, podemos afirmar que, quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor. Lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos...etc.”



Na perspectiva de uma relação dialógica e interativa, Silva (2008, p. 59) considera que ler é “compartilhar vozes, é dialogar com outras possibilidades”. Dessa forma, a partir do confronto com ideias diversas, a leitura propicia uma ampliação dos conhecimentos e das experiências de mundo que o leitor possui, fazendo com que o texto ganhe significados, que são sempre diferenciados, por ser a leitura um ato individual, resultado da interação que se estabelece entre texto e contexto. Nesse processo dialógico, o leitor atribui suas opiniões, concorda, discorda, acrescenta informações ao texto, enfim, produz outros textos, através das relações que vai estabelecendo entre o que lê e o resultado dos conhecimentos de mundo que possui.

É importante que as crianças, no processo de aprendizagem de leitura, sejam estimuladas a formular perguntas sobre os textos que leem. Para tal, é necessário aguçar a curiosidade das crianças, com textos que tratem de assuntos relacionados com o meio de inserção, com seus interesses, enfim, de situações cotidianas, a fim de que possam interagir de forma a aguçar os conhecimentos prévios, perguntando, confrontando com os textos.

Sobre o estímulo ao diálogo das crianças com os textos, Jolbert (1992 cit. por Allende & Condemarín, 2005, p.46) entende que “utilizar os textos autênticos da sala de aula e do ambiente próximo, contribui para estimular a habilidade natural das crianças de formular perguntas, quer dizer, interrogar o mundo que as rodeia”. Allende e Condemarín (2005, p.46) acrescentam, sugerindo que :

“Com esse fim, recomenda-se o uso de catálogos, cartazes, anúncios comerciais, receitas, instruções, tíquetes, bilhetes de loteria, guias de televisão, ou de espetáculos, tiras cômicas, embalagens variadas de produtos, slogans de camisetas, cartas, notas de pagamentos, volantes etc.”

Sabendo-se que os conhecimentos prévios são fundamentais para a compreensão e interação com os textos, se os textos apresentados às crianças nada disserem da realidade do meio em que estão inseridas, das experiências que elas possuem, a leitura será mera decodificação, uma vez que não haverá subsídio para a compreensão e, assim, com base na concepção mais significativa e abrangente da leitura, não haverá espaço para que ela de fato aconteça. Para Silva (2011), as experiências adquiridas por meio da leitura, permitem ao leitor uma condição especial, na qual ele usufrui dos bens culturais veiculados por meio da escrita, que são grandes fontes de energia e impulsionam à descoberta, elaboração e difusão do conhecimento.

Desse modo, no processo de interação do leitor com o texto, os conhecimentos prévios do leitor são fundamentais na compreensão e atribuição de significados, pois na atividade de leitura estão envolvidos os conhecimentos de mundo do leitor, da cultura em que vive, enfim da realidade em que está inserido. Na avaliação de Freire (2011, p.29), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”.

A leitura é uma atividade que se realiza individualmente, mas que se insere num contexto social, envolvendo disposições atitudinais e capacidades. Essa, por sua vez, contribui para aproximar os alunos do mundo letrado mesmo quando ainda não sabem ler convencionalmente, contribuindo para ampliar a visão de mundo, estimular o interesse por outras leituras, instigar a fantasia e a imaginação, desenvolver a capacidade de aprender, ampliar a familiaridade com os textos e o repertório textual para produção de seu próprio texto.

De acordo com Solé (1998, p.46):

“A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas, e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor. Talvez pudéssemos dizer que na leitura ocorre um processo de aprendizagem não intencional, mesmo quando os objetivos do leitor possuem outras características, como no caso de ler por prazer”.

Kleiman (1995) considera três pré-requisitos importantes para ler/compreender um texto. Segundo a autora, são três tipos de conhecimentos prévios cruciais para que seja eficaz a atividade de leitura. O conhecimento linguístico, que corresponde ao vocabulário e regras da língua e seu uso; o conhecimento textual, correspondente às noções básicas e informações que o leitor tem sobre a estrutura dos textos; e o conhecimento de mundo, também chamado de enciclopédico, corresponde ao acervo pessoal do leitor e diz respeito às suas experiências e vivências, abrangendo todos os conhecimentos gerais adquiridos pelo leitor no meio social.

A compreensão de um texto depende desses três conhecimentos citados, os quais compõem o conhecimento prévio do leitor e possibilitam que este faça inferências sobre o texto lido (Kleiman, 1995). O ato de ler ultrapassa a concepção estruturalista da linguagem e se inter-relaciona com as condições sociais do homem, que é produtor da cultura letrada e, ao mesmo tempo, recebe suas influências. Dessa maneira, ler vai além da decodificação dos signos escritos e se transforma em produto da interação entre o sujeito leitor e o texto.

Silva (2011, p. 51) ressalta:

“Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem – eis aí os três propósitos fundamentais da leitura, que em muito ultrapassam quaisquer aspectos utilitaristas, ou meramente “livrescos”, da comunicação leitor-texto. Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo”.

A dinâmica da atividade de leitura deve acontecer em todos os níveis de ensino e, principalmente, deve ser estimulada nas séries iniciais, no processo de aprendizagem da leitura, levando-se em conta os conhecimentos prévios que as crianças já possuem ao ingressar na escola, para que assim possa ser despertado o interesse pela leitura e, desta forma, elas aprendam e adquiram o hábito de ler. Através dessa atividade, todo o processo posterior de educação, o período pós-alfabetização, bem como os conteúdos e disciplinas curriculares ao longo do processo educacional, terão sentido.

## **1.2. A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR**

### **1.2.1 Letramento**

As constantes transformações sociais trazem, também, novas demandas a serem atendidas pela escola. A concepção de ensino de leitura baseado apenas na decodificação dos signos, que utilizava os termos alfabetizado e não alfabetizado para avaliar e designar a aprendizagem de leitura e escrita, foi cedendo lugar às práticas de letramento, que compreende a leitura de forma mais ampla, mais integrada às práticas sociais, levando em consideração que o ensino e aprendizagem de leitura devem estar relacionados às vivências, às demandas sociais.

A sociedade contemporânea coloca à disposição dos leitores diversos tipos de textos. O leitor eficiente precisa saber interagir com eles, pois não basta apenas ser alfabetizado, é preciso utilizar a leitura e escrita de forma eficiente nas relações sociais. Kleiman (1995, p.19 cit. por Rodrigues, 2007, p. 223) “define o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos” . Sob essa ótica, o processo de letramento tem em

vista um leitor diferenciado, integrado nas práticas e contextos sociais, que realiza leituras diversas e se utiliza de todos os meios que a sociedade dispõe para a comunicação, expressão dos pensamentos, tendo em vista a formação do aluno leitor, que domina e utiliza, com propriedade, a leitura e escrita nos diversos contextos sociais.

As situações de letramento acontecem nos mais diversos espaços sociais, nos quais se realizam práticas discursivas, as quais demandam qualquer nível de familiaridade com a leitura e a escrita. Porém, algumas práticas escolares, não centram o ensino no processo de letramento, no desenvolvimento de práticas discursivas diversas, em propiciar diferentes espaços e oportunidades de aprendizagem, de experiências com a leitura, mas centram, segundo Kleiman (1995), em apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição dos códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção escolar.

Sabe-se que há diferentes concepções de letramento, dentre as quais Kleiman (1995) apresenta duas destas concepções, postuladas por Street (1984), denominadas de modelo autônomo e o modelo ideológico. Conforme Kleiman (1995, p. 23 cit. por Rodrigues, 2007, p. 223), “o modelo autônomo de letramento concebe a escrita como um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno do texto escrito”. Com relação ao modelo ideológico, o autor apresenta a seguinte concepção:

“No modelo ideológico o pressuposto básico, é o de que o contexto social é determinante nas práticas de letramento – aqui entendidas no plural, diferentemente do modelo autônomo que concebe apenas um tipo de letramento. [...] o modelo ideológico não nega os resultados de estudos desenvolvidos no modelo autônomo, mas destaca que os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” (Kleiman, 1995 cit. por Rodrigues, 2007, p. 224)

Assim, no modelo autônomo têm-se o foco apenas na aprendizagem de leitura como decodificação dos signos e decifração do código escrito, estando limitado apenas ao texto escrito, este concebido, de maneira estrita, em contextos específicos, dando prioridade ao contexto escolar, aos textos que são trabalhados neste ambiente, ao passo que o modelo ideológico concebe o processo de letramento como algo mais abrangente, que ocorre em

diferentes espaços, de formas diversas, uma vez que a leitura é concebida como um meio de interação social.

A prioridade do letramento na concepção do modelo ideológico é o contexto social, que oportuniza as diferentes práticas de letramento, permitindo às crianças interagir com os vários tipos de textos. E, são essas experiências de contato com diferentes tipos de textos que a criança leva, ao ingressar na escola. Embora ainda não domine a habilidade de decifração dos códigos escritos, suas experiências permitem o diálogo com os variados tipos de textos apresentados em sala de aula pela professora, havendo, conseqüentemente, uma maior eficácia no desenvolvimento da criança no processo de aprendizagem de leitura e escrita, compreendidas, nesta proposta, como a compreensão e diálogo com os variados tipos de texto, presentes nos diferentes contextos sociais.

#### **1.2.1.1 Letramento em perspectiva histórica**

A palavra letramento, utilizada hoje para designar o processo de desenvolvimento de leitura e escrita nos diferentes contextos sociais, é uma tradução da palavra inglesa ‘literacy’. Etimologicamente, a palavra ‘literacy’ vem do latim ‘litera’ (letra) com o sufixo ‘cy’, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Essa palavra foi incorporada ao vocabulário das ciências Educacionais e das Ciências Linguísticas na segunda metade dos anos 80, século XX. Uma de suas primeiras ocorrências registrou-se no livro de Mary Kato, de 1986, intitulado, “*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*”, no início do qual a autora afirma que a língua falada culta é consequência do letramento. A partir dessa primeira inferência ao letramento no campo das ciências linguísticas e educacionais, a palavra amplia sua significação e passa a ser utilizada, com frequência, nos discursos dos profissionais destas áreas.

Ao tratar sobre a significação da palavra ‘literacy’, Soares (2012, p. 17) a conceitua como:

“O estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la”.

Ainda sobre o termo ‘literacy’, em sua perspectiva histórica, na língua inglesa sua utilização, nos discursos educacionais, é percebida no final do século XIX. Sobre isso, Soares (2012, p. 21) constata que, “certamente o surgimento, neste momento, do termo *literacy* representa uma mudança histórica das práticas sociais: novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las”. A palavra ‘literacy’ refere-se aos impactos e mudanças que um grupo ou indivíduo tem a partir da utilização da leitura e escrita nas relações sociais que estabelece.

Porém, ao tratar de letramento, deve-se ter cuidado para não apresentar conceitos fechados, visto que este é um fenômeno polissêmico. A palavra letrado é sinônima de erudito, de quem possui habilidade para as letras, é um exemplo das várias significações da ideia de letramento. A palavra letramento foi introduzida nas ciências Educacionais e Linguísticas como forma de ampliar o conceito de alfabetização, de ir além da simples aprendizagem da leitura e escrita ao invés de seguir de acordo com moldes pré-estabelecidos e sistemáticos para as primeiras séries do Ensino Fundamental. Foi incorporada nos discursos dos profissionais da educação e da linguagem, sem que houvesse uma definição específica, mas com a ideia de ser algo maior, mais abrangente que a simples alfabetização.

Tfouni (2010) enfatiza que, o grande arcabouço de sentidos e complexidades subjacentes à palavra letramento dificulta uma definição, dependendo seu conceito do aspecto abordado, ao qual se queira relacionar no discurso. A autora prefere conceituar letramento como um processo cuja natureza é sociohistórica, acrescentando ainda:

“Pretendo, com essa colocação, opor-me a outras concepções de letramento atualmente em uso, que não são nem processuais, nem históricas, ou então adotam uma posição “fraca” quanto à sua opção processual e histórica. Refiro-me a trabalhos nos quais, muitas vezes encontra-se a palavra letramento usada como sinônimo de alfabetização” (Tfouni, 2010, p. 32).

Assim, algumas concepções de letramento tratam este fenômeno a partir de uma perspectiva sociohistórica, contextualizada com o desenvolvimento social, econômico, cultural e político dos grupos sociais, pois, a partir do estudo do processo histórico de mudanças ocorridas numa sociedade, é possível perceber a relação existente entre desenvolvimento social e desenvolvimento da escrita de um determinado grupo. De acordo com Tfouni (2010), a ideia subjacente à tradução da palavra inglesa ‘literacy’ também traz uma série de interpretações, que figuram em vários discursos da literatura inglesa e norte-americana, as quais norteiam algumas definições e usos da palavra letramento, nos vários

discursos. A autora apresenta algumas das interpretações e perspectivas da palavra ‘literacy’, nos discursos da literatura inglesa e, principalmente, norte-americana.

Uma primeira abordagem da palavra ‘literacy’, é aquela relacionada à aprendizagem de leitura e escrita, considerando-se a escrita enquanto código, perspectiva esta que considera as habilidades de leitura e escrita do ponto de vista do indivíduo que aprende. Essa interpretação está relacionada ao processo de escolarização, o que corresponderia, em primeira instância, ao conceito de alfabetização. Numa segunda perspectiva, segundo Tfouni (2010), ‘literacy’ é compreendida a partir do contexto tecnológico, considerando-se os usos de leitura e escrita em contextos sofisticados, em que figuram as tecnologias de comunicação e informação, disponíveis nos meios sociais mais desenvolvidos. Essa interpretação faz referência ao desenvolvimento da civilização e ao desenvolvimento tecnológico.

Além dessas interpretações, uma terceira refere-se ao termo ‘literacy’ numa perspectiva cognitivista, no qual o indivíduo é responsável pela aquisição da leitura e escrita, pelo seu processo de aprendizagem, uma vez que, nesta perspectiva, tem-se o indivíduo como centro deste processo. Tfouni (2010) apresenta a conclusão referente às três significações da palavra ‘literacy’ citadas, ressaltando um ponto comum entre elas:

“A concepção de literacy enquanto aquisição de leitura\escrita. Com efeito, não importa a perspectiva: a ênfase é sempre colocada nas ‘práticas’, ‘habilidades’, ‘conhecimentos’, voltados sempre para a codificação\decodificação dos textos escritos” (Idem, p. 34).

A tradução da palavra ‘literacy’ que serviu de base para a utilização da palavra letramento, apresenta várias significações a partir de aspectos diferenciados, o que confere ao fenômeno do letramento, igualmente, uma vasta gama de conhecimentos e habilidades que estão implícitas nos discursos que utilizam esta palavra para referenciar os processos de leitura e escrita.

#### **1.2.1.2 Rumo a uma definição de letramento**

Ao estudar um fenômeno é necessário que se tenha, inicialmente, uma definição para que ele possa ser avaliado ou medido. Uma das dificuldades encontradas na tentativa de definir o letramento, deriva da sua complexidade, uma vez que este fenômeno abarca uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, usos, capacidades, valores, funções sociais. Essa

complexidade, advinda da amplitude do fenômeno, abre espaço para várias interpretações e concepções de letramento, tais definições valorizam o aspecto sobre o qual for priorizado.

Uma das definições mais difundidas do letramento prioriza as funções sociais no processo de utilização da Língua nas relações diárias, em diferentes situações de comunicação, cujo sujeito letrado é aquele que consegue utilizar, com eficácia, os diversos recursos discursivos disponibilizados no meio social em que está inserido. Segundo Val (2006, p.19) :

“O processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo”.

Corroborando esse pensamento, Kirsch e Jungeblut (1990 cit. por Soares, 2012, p.74) afirmam:

“Letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades de leitura e escrita, mas, muito mais que isso, é o uso dessas habilidades para atender às exigências sociais. Acreditando no poder do letramento para conduzir ao progresso social e individual, os autores definem-no como o uso de informação impressa e manuscrita para funcionar na sociedade, para atingir seus próprios objetivos e desenvolver seus conhecimentos e potencialidades”.

Acerca do conceito de letramento numa perspectiva social, contextualizada com as práticas de leitura e escrita dos grupos sociais, encontra-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997, p. 21):

“Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas”.

Nessa perspectiva, o letramento é visto como um processo de aprendizagem que se efetiva a partir das interações do indivíduo com o meio social, para as quais este dispõe de



vários recursos de comunicação para estabelecer suas relações na sociedade. Porém, o letramento abrange concepções diversas, advindas de diferentes perspectivas e enfoques que apontam para dimensões também diferenciadas. Assim, esse fenômeno pode ser definido com base em duas dimensões maiores: a dimensão individual e a dimensão social.

Na dimensão individual, as concepções de letramento têm foco nos atributos pessoais, nas habilidades individuais relacionadas à leitura e escrita, que, segundo afirma Wagner (1983, cit. por Soares, 2012, p. 66), refere-se “à simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever”. E, numa dimensão social é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita. Na tentativa de identificar, nas diversas definições de letramento, o caráter individual ou social de cada concepção, é necessário levar em consideração a heterogeneidade de cada dimensão, visto que se trata de um fenômeno amplo, definido por dimensões que, por vezes, se entrecruzam.

Ao tratar da dimensão individual do letramento, Graff (1987 cit. por Soares (2012, p. 66) apresenta a seguinte definição: “O letramento é, acima de tudo, uma tecnologia ou conjunto de técnicas usadas para a comunicação e para a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos, não pode ser considerado nem mais nem menos que isso”. O foco das concepções de letramento está na aprendizagem de leitura e escrita que, apesar de terem peculiaridades e características diferentes, se relacionam, coexistem no processo de aprendizagem. Desse modo, o letramento inclui ambas.

Porém, alguns conceitos de letramento tendem a unificar essas duas atividades, sem levar em conta suas peculiaridades, enquanto outros as toma de forma isolada, concentrando-se na escrita ou na leitura, o que também constitui um problema, uma vez que estas atividades precisam estar relacionadas. Para Smith (1973 cit. por Soares, 2012, p.68):

“Ler e escrever são processos frequentemente vistos como imagens espelhadas uma da outra, como reflexos sob ângulos opostos de um mesmo fenômeno: a comunicação através da língua escrita. Mas há diferenças fundamentais entre as habilidades e conhecimentos empregados na leitura e aqueles empregados na escrita, assim como há diferenças consideráveis entre os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e os envolvidos na aprendizagem da escrita”.

A dimensão individual de letramento considera a leitura como um processo complexo, que envolve as capacidades linguísticas e psicológicas, importantes no desenvolvimento das habilidades de decodificação dos códigos escritos e para a compreensão

dos textos, sendo estes, aspectos complementares. Ao tratar da leitura e as várias habilidades que estão implícitas neste processo, Soares (2012, p. 69) aponta que:

“A leitura estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinado, conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo”.

Dessa forma, a leitura compreende uma variedade de habilidades individuais que vão desde a simples ‘decifração’ da escrita até os conhecimentos prévios, fundamentais para a compreensão e a construção de significados, perpassando, assim, pelos processos cognitivos e metacognitivos de cada indivíduo. Do mesmo modo que a atividade de leitura, a escrita, na dimensão individual do letramento, inclui habilidades diversas, também linguísticas e psicológicas, as quais,

“vão desde a habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial. E assim, como foi observado em relação à leitura, essas categorias não se opõem, complementam-se: a escrita é um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos, e é também um processo de expressar ideias e organizar o pensamento em língua escrita” (Soares, 2012, p. 68).

Levando-se em conta a gama de habilidades inclusas nos processos de leitura e escrita, torna-se difícil formular uma definição de letramento considerando somente a dimensão individual, pois, mesmo esta única dimensão, apresenta múltiplas possibilidades de concepção, por conta das complexidades que dificultam a formulação de um conceito que contemple toda esta gama de aptidões.

No tocante à dimensão social, o letramento não é um processo avaliado a partir das habilidades do indivíduo, mas, sobretudo, relaciona-se às práticas e interações sociais. Refere-se à leitura e escrita numa dimensão mais interativa, dinâmica, corriqueira, na qual as pessoas interagem com os diversos recursos comunicativos de que dispõem no meio social em que estão inseridas. Assim, a aprendizagem de leitura e escrita está contextualizada com as práticas sociais de comunicação.

Soares (2012) aponta para duas correntes de interpretação da dimensão social do letramento, sendo uma delas a Progressista liberal, de acordo com a qual o letramento é concebido como um conjunto de habilidades necessárias para que um indivíduo tenha êxito em suas relações num determinado contexto social. Essa interpretação refere-se, então, aos “conhecimentos e habilidades de leitura e escrita que tornam uma pessoa capaz de engajar-se em todas aquelas atividades nas quais o letramento é normalmente exigido em sua cultura ou grupo” (Gray 1956 cit. por Soares, 2012, p. 73).

Outra interpretação, citada por Soares (2012), tem um enfoque mais radical, denominada como Revolucionária, segundo a qual o letramento não é apenas um instrumento que torna um indivíduo capaz de atuar adequadamente nas práticas sociais, mas, interpretado conforme a seguinte concepção:

“Letramento é um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (Street, 1984 cit. por Soares, 2012, p. 75).

Há, ainda, outros estudos sobre letramento, focalizados na tentativa de analisar algumas características que levam em conta os aspectos sociohistóricos de uma sociedade, para os quais existe a necessidade de se definir as diferenças existentes entre sociedades letradas e iletradas, entendendo-se letrada como característica da sociedade que utiliza os diferentes recursos e possibilidades de leitura e escrita nas relações estabelecidas pelos seus indivíduos, enquanto que iletradas referem-se às sociedades que não dispõem desta variação de recursos, advindos de graus diferentes de desenvolvimento sociohistórico e cultural, que influenciam no desenvolvimento da leitura e escrita.

Esses estudos buscam investigar as mudanças que ocorrem numa sociedade quando ela se torna letrada, bem como busca responder perguntas, tais como: Grupos sociais que não são alfabetizados, mas vivem em sociedade letrada, podem ser classificados da mesma maneira de grupos que vivem em sociedade iletrada? Como estudar estes grupos não alfabetizados, cujos modos de produção e cultura estão vinculados a valores de uma sociedade letrada?

Sobre isso, Tfouni (2010) explica que o conceito de letramento que norteia esses estudos, é aquele que o concebe como produto do desenvolvimento das relações comerciais, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Tais

estudos buscam não apenas pensar o letramento a partir dos indivíduos que têm habilidades de leitura e escrita, ou apenas de sociedades que possuem uma gama de recursos e mecanismos de leitura e escrita que circulam diariamente nas relações sociais, mas também analisa as consequências da ausência das habilidades de leitura e escrita, a partir da junção dos dois aspectos: individual e social. Para esse autor, a ausência tanto quanto a presença da escrita, em uma sociedade, são fatores importantes que influenciam, conjuntamente, nas diversas mudanças pelas quais perpassa a sociedade, mudanças estas que incluem vários aspectos, tais como, os sociais, culturais e psicológicos.

Para Vigotsky (1984 cit. por Tfouni, 2010, pp. 22-23):

“O letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são chamados “processos mentais superiores”, tais como raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas etc.”

O letramento é, pois, um fenômeno que pode ser estudado por diversos aspectos, de diversos ângulos, e que possui uma gama de interpretações e complexidades envolvidas, o que dificulta uma tentativa de definição, muito embora seja necessário apresentar um conceito. Devido a essa variedade de aspectos e de interpretações a serem consideradas na tentativa de definir letramento, Soares (2012, pp. 81-82) apresenta algumas definições de autores que consideram tais complexidades e apresentam um conceito plural de letramento. Dentre elas, tem-se a definição de Street (1984 cit. por Soares, 2012, p. 81) : “seria, provavelmente mais apropriado referirmo-nos a ‘letramentos’ do que a um único letramento”. Também, o conceito apresentado por Wagner (1986 cit. por Soares 2012, p. 82): “devemos falar de letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças no campo de cada língua e /ou escrita”.

Dessa forma, é difícil a tarefa de apresentar um conceito de letramento que abranja todas as demandas e pluralidade deste processo referente à aprendizagem e interação entre os indivíduos por meio da leitura e escrita, nos vários contextos sociais e em diferentes situações comunicativas.

### **1.2.1.3 Alfabetização e Letramento**

Após a inserção da palavra letramento nas áreas Educacional e das ciências da Linguagem, para designar o processo de aquisição e utilização da leitura e escrita nas relações e contextos sociais, emergiram, também, discussões sobre a diferenciação entre alfabetização e letramento, aquele, até então, único termo utilizado para designar a aprendizagem de leitura e escrita. Os termos alfabetização e letramento são utilizados em alguns discursos de forma isolada, entendendo-se radicalmente como dois processos distintos. Porém, esses dois processos referem-se à aquisição e utilização da escrita e da leitura, havendo, entre eles, uma relação intrínseca, uma vez que a alfabetização é uma etapa do letramento e ambos dizem respeito à aquisição de um sistema escrito (Tfouni, 2010).

Uma diferenciação inicial entre os termos alfabetização e letramento parece estar centrada na ideia de que a palavra alfabetização sempre foi utilizada para designar o processo de aprendizagem de leitura e escrita, do sistema alfabético e ortográfico, sendo esta uma função limitada, centrada no indivíduo, que é responsável pela sua aprendizagem a partir do ensino sistemático da codificação e decodificação do sistema de escrita. A ideia do processo de alfabetização, portanto, é de algo que tem um fim, não é contínuo, ao passo que a palavra letramento é utilizada para designar um processo mais amplo, que não tem um objetivo específico, mas que se dá nas relações sociais. Nesse sentido, embora o letramento também designe a aprendizagem da leitura e escrita, não é um processo limitado, mas contínuo, que está presente em todas as relações estabelecidas nos diversos contextos sociais.

Dessa forma, o letramento é mais amplo e a alfabetização pode ser considerada uma de suas etapas, o que não significa que o letramento só pode ser considerado em grupos sociais ou pessoas alfabetizadas, considerando-se que, sendo um processo amplo, relacionado e influenciado pelas tecnologias de leitura e escrita que circulam nos contextos sociais, ocorre nos vários grupos e inclui indivíduos alfabetizados ou não. No intuito de apresentar uma diferenciação entre esses dois processos, Tfouni (2010, pp.11-12), com relação à alfabetização, afirma que:

“A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence assim ao âmbito individual”.

Com relação ao processo de letramento, a mesma autora apresenta a seguinte diferenciação:

“O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sociohistóricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas ‘letradas’ em sociedades ágrafas” (Tfouni, 2010, p. 12).

Nessa perspectiva, a alfabetização é vista como resultado de um processo mais individual, no qual o indivíduo adquire a aprendizagem da leitura e escrita por meio das práticas escolares, ao passo que o letramento aborda a perspectiva social das relações com a leitura e escrita. O processo de alfabetização está relacionado com a escolarização, pois é na escola que a alfabetização se concretiza, enquanto o uso da palavra alfabetizar está diretamente relacionado com o ensino/aprendizagem de leitura e escrita. O termo alfabetizado é, geralmente, utilizado para caracterizar as pessoas que sabem ler e escrever, porém, a qualidade da leitura e a compreensão do texto lido não é levado em conta para considerar alguém alfabetizado.

A inserção da palavra letramento, nos contextos escolares, aliada a algumas inadequações com relação à utilização das palavras alfabetizado, analfabeto, resultou numa certa fusão dos processos de alfabetização e letramento, acabando por minimizar a ideia da alfabetização. Nesse contexto, os processos de aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico, o ensino das relações entre letras e sons, o reconhecimento das partes menores das palavras, a ideia fonológica da silabação, todos eles foram sendo estigmatizados sob argumento de serem tradicionais. Algumas práticas abandonaram a ideia do processo de alfabetização, aderindo ao argumento de que as crianças poderiam aprender sozinhas a partir da interação das práticas de leitura e escrita ao seu meio social. Sobre esse tema, Soares (2003, p. 8) elucida que:

“No Brasil, a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização [...]”.

Referindo-se ao processo de alfabetização, mais especificamente à palavra alfabetizado, característica daquele que aprendeu a ler e escrever, Soares (2012, p.19) esclarece que “alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam”. Dessa forma, o conceito de alfabetizado precisa ser estendido e atribuído não somente àqueles que aprenderam a ler e escrever simplesmente codificando e decodificando os símbolos gráficos, mas precisa dar espaço a um processo mais amplo, contínuo, que tem início com a aprendizagem da leitura e escrita, no processo de alfabetização e se processa durante todo o período de aquisição de novos conhecimentos a partir das diversas leituras, da interação, das significações atribuídas aos textos, dos diálogos estabelecidos com estes, ou seja, um processo mais abrangente, que designa o fenômeno do letramento.

Reiterando o conceito da palavra analfabeto, Soares (2012, p.20) identifica que este serve para designar “aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isto, grafocêntricas”. Em outras palavras, indicaria aquele que é desprovido de conhecimentos relacionados à aquisição da leitura e escrita, que não pode ou não tem meios para exercer seu papel de cidadão. Isso entra em confronto com conceitos referentes ao processo de letramento que consideram não haver nenhum indivíduo desprovido de capacidades para atuação social, ainda que seja considerado analfabeto, pois o simples fato de estar em contato com uma sociedade letrada, capacita o indivíduo a utilizar alguns mecanismos sociais que estão vinculados à leitura e escrita, razão pela qual não são carentes de subsídios para exercer suas funções sociais.

Alguns conceitos referentes ao processo de letramento precisam ser clarificados, como é o caso das palavras letrado e iletrado. Segundo o dicionário Aurélio, letrado é aquele que é versado em letras, erudito, condição daquele que se letrou. O mesmo dicionário entende por iletrado aquele que não tem conhecimentos literários, analfabeto ou quase. Apresenta, ainda, letrado como sendo aquele que tem pleno domínio da leitura e escrita significativa, aquele que entende e se apropria da leitura e escrita de maneira eficiente, considerando iletrado aquele que não apresenta tais capacidades. Todavia, o iletrado não é entendido como o indivíduo completamente analfabeto, desprovido dos conhecimentos de leitura e escrita, ou desprovido destes recursos, uma vez que é considerado quase analfabeto, ou seja, está em

condição semelhante, embora não igual, havendo, certamente, uma sutil diferenciação do iletrado para o analfabeto na concepção do dicionário Aurélio.

Portanto, de acordo com Soares (2003), poderia se falar em níveis de letramento e não na ausência do letramento, visto que todas as pessoas estão em contato com o mundo escrito. Mas, se reconhece que existem diferentes níveis de letramento, os quais podem variar conforme a realidade cultural. Sobre esse assunto, Tfouni (2010, p. 24) argumenta:

“Proponho mostrar que o termo ‘iletrado’ não pode ser usado como antítese de ‘letrado’. Isto é, não existe nas sociedades modernas, o letramento ‘grau zero’, que equivaleria ao ‘letramento’. Do ponto de vista do processo sociohistórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são ‘graus de letramento’, sem que com isso se pressuponha sua inexistência”.

A respeito de alfabetização e letramento, Soares (2012) comenta sobre algumas pesquisas que são feitas no intuito de medir os níveis de letramento, ou mesmo algumas feitas, no Brasil, por exemplo, para identificar os índices de analfabetismo no país que, inicialmente, solicitavam apenas que os indivíduos fossem capazes de escrever o próprio nome ou de lê-lo, para serem considerados alfabetizados.

“Durante muito tempo, considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas, é a resposta à pergunta “ sabe ler e escrever um bilhete simples ?” que define se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado. Ou seja: da verificação de apenas a habilidade de codificar o próprio nome passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social” (Soares, 2012, p. 21).

A diferenciação entre alfabetização e letramento pode ser feita por meio das pesquisas em Educação, História, Sociologia, Antropologia, conforme esclarece a autora:

“As pesquisas que se voltam para o estudo do número de alfabetizados e analfabetos e sua distribuição (por região, por sexo, por idade, por época, por etnia, por nível socioeconômico, entre outras variáveis), ou seja, que se voltam para o número de crianças que a escola consegue levar à aprendizagem de leitura e escrita na série inicial, são pesquisas sobre alfabetização; as pesquisas que buscam identificar os usos e práticas sociais de leitura e escrita em determinado grupo social ( por exemplo, em comunidade de nível socioeconômico desfavorecido, ou entre crianças, ou entre adolescentes) ou buscam recuperar com base em documentos e outras fontes, as práticas de leitura e escrita no passado (em diferentes épocas, em diferentes regiões em diferentes grupos sociais) são pesquisas sobre letramento” (Soares, 2012, pp. 23-24).



Os processos de alfabetização e letramento referem-se ao mesmo objeto, que é a aquisição da leitura e escrita, porém, em diferentes aspectos, estão interrelacionados. Faz-se necessário resgatar o conceito mais coerente de alfabetização para delinear, corretamente, o conceito de letramento, de forma que eles não se fundam e nem se confundam. É necessário, ainda, que haja práticas educativas capazes de fazer uma aliança entre alfabetização e letramento, sem perder a especificidade de cada um dos processos, entendendo a importância da alfabetização, enquanto processo de aquisição da leitura e escrita mediante sistema alfabético e ortográfico, que estabelece a relação entre conteúdo e prática de interação social das atividades de leitura e escrita, a fim de garantir um procedimento mais eficiente e contínuo de utilização da leitura e escrita, apropriado para formar alunos verdadeiramente leitores.

### **1.2.2 Os desafios da escola para a formação do aluno leitor**

A leitura e escrita aparecem nas propostas curriculares como objetos prioritários do Ensino Fundamental. Ao final dessa etapa da Educação, o aluno precisa ter domínio de tais atividades, esperando-se que possa ler textos variados, fazendo inferências, estabelecendo conjecturas e interrelações com os textos que leem. Espera-se, ainda, que seja capaz de emitir suas opiniões sobre os textos e tenha preferências na leitura. Para tanto, é necessário que tenha interesse pela leitura e, assim, adquira uma formação que o torne, de fato, aluno leitor.

Há algum tempo existe uma preocupação muito grande permeando a escola no que diz respeito à leitura e à formação do leitor. Professores preocupados em encontrar, na maioria das vezes, medidas emergenciais que seduzam os alunos e os transformem em leitores competentes e independentes, são muito comuns. Deve-se reconhecer que essas atitudes podem levar ao conhecimento do aluno as mais diversas tipologias textuais. Entretanto, além de colocar o aluno em contato com diferentes tipos de texto é necessário fazer com que estes textos sejam significativos para ele.

A Instituição de Ensino assume papel relevante para a formação do aluno leitor, uma vez que é no espaço da escola que a criança desenvolve as habilidades de leitura a partir das situações de leitura que são propiciadas em sala de aula, pelos professores, e da interação com os diversos tipos de textos. Assim, é na escola que o processo de formação do aluno leitor vai sendo concretizado por meio das práticas pedagógicas dos professores, motivadas por uma concepção de leitura mais dinâmica, interativa, significativa, que coloca o aluno em diálogo

com o texto e suas experiências de mundo. Contudo, se a escola não assume o seu papel de agente transformador e formador de alunos leitores, que leiam os textos com propriedade e se interessem pela atividade de leitura, o processo de letramento ficará comprometido, do mesmo modo que a aprendizagem de leitura deixará de ser uma atividade prazerosa, interessante, para se tornar cansativa e simplesmente obrigatória.

Sobre a importância da Instituição escolar no processo de formação do aluno leitor e do real contexto observado nas escolas, Klebis (2008, p. 37) entende:

“A importância da Instituição Escolar no processo de formação de leitores e na constituição de práticas de letramento mais significativas no interior das escolas, apesar de largamente discutidas, permanece distante de encontrar seu verdadeiro lugar, e ainda que a escola não seja a única instância responsável pela dinamização das relações entre os sujeitos e os objetos culturais, seu papel na construção dessas relações é primordial, de modo que não podemos pensar a leitura, sem considerar o papel da escola”.

A escola, no Brasil, assume papel crucial no início do processo de aprendizagem de leitura ao oferecer às crianças o contato com livros diversos de literatura infantil, deixando-as em contato com o universo do código escrito, despertando-lhes a imaginação, a criatividade, que são aguçadas pelos livros. Na concepção de Meirelles (2010 cit. por Lopes & Garms, 2010, p. 3):

“Para inserir a criança pequena no universo da leitura é preciso que o educador garanta o acesso a várias obras, gêneros e livros literários para promover a aprendizagem e o desenvolvimento de atitudes e habilidades necessárias para a formação do leitor, e principalmente, que permita às crianças se envolver pelas histórias sem a preocupação de ensinar literatura”.

Desse modo, cabe ao ambiente escolar decidir, por meio do planejamento de suas práticas, que tipo de leitores pretende-se formar. Sobre a importância do papel da escola na formação de alunos leitores, bem como da relevância das práticas pedagógicas adotadas para desenvolver a aprendizagem da leitura significativa, Klebis (2008, p.34) afirma que “certas práticas escolares de leitura mais afastam do que aproximam os leitores dos livros, e que outras são capazes de proporcionar experiências de aproximação tão fortes que nos surpreendem”. Portanto, apesar de, infelizmente, existirem práticas que podem afastar o aluno do próprio livro, existem outras capazes de aproximá-lo de forma mais autônoma e significativa.

Para que seja possível formar alunos leitores, é necessário que, já nas séries iniciais, seja despertado o interesse pela atividade de leitura, aguçada a curiosidade e imaginação, a fim de estimulá-los a dar continuidade às leituras, tornando-as uma atividade corriqueira, utilizada para os mais diversos objetivos dentro e fora do ambiente escolar. O ensino de leitura é primordial para determinar o fracasso ou sucesso de uma criança na sua vida escolar. Mas, se vê, nos dias de hoje, que essa atividade ocupa um lugar cada vez menor na vida do brasileiro, tornando-se cada vez mais difícil desenvolver este hábito nas crianças. Segundo Kleiman (2000, p. 10), “acreditamos, como Vygotsky e pedagogos neovygotskianos, que a aprendizagem é constituída na interação de sujeitos cooperativos que tem objetivos comuns”, por isto se torna cada vez mais difícil estimular nossas crianças a ler, comprar livros, pois o ambiente em que vivem não favorece esta vivência.

A leitura ocupa lugar de destaque nos objetivos do ensino, em especial das séries iniciais, no entanto, nem todas as práticas de leitura nas escolas contribuem para a formação do aluno leitor. Algumas delas fazem o contrário, contribuindo para afastar as crianças dos livros, das leituras diversas, pois, por vezes a leitura é cobrada em sala de aula como tarefa obrigatória, árdua, superficial, de decodificação e interpretação, cujo maior objetivo é atender às expectativas do professor, respondendo corretamente algumas questões interpretativas. São práticas de leitura, desvinculadas dos interesses das crianças, da relação mais dialógica com o texto, da interação, por isto não contribuem para a formação do aluno leitor, para estimular o interesse pela leitura.

Conforme Klebis (2008, p.38), “a leitura é empreendida para avaliar o desempenho dos alunos, ou simplesmente para verificar se a ‘leitura de fato’ ocorreu”. Considerando algumas práticas de leitura encontradas nas escolas, Silva (2002, p.3) trata do problema da leitura sem compreensão e interação, considerando-o como “a mistificação do que está escrito”, que ocorre quando um texto trabalhado em sala de aula não propicia a compreensão do seu contexto, quando o leitor não compreende a ideia do texto, os objetivos, o contexto e, assim, não consegue fazer uma leitura significativa, tornando-se apenas um mero receptor de palavras e códigos sem sentido, que não lhe possibilita relacionar a leitura com o seu contexto.

Na linha de pensamento de Silva (2002), esse tipo de leitura é muito comum nas escolas, nas quais os alunos não demonstram uma crítica, um questionamento sobre sua leitura, encarando-a como uma obrigação. Isso acontece porque boa parte das práticas escolares não considera as produções de leitura de seus alunos, como o acesso aos textos que

os interessem, exposição de opiniões, interpretações individuais, discussão das ideias, tempo para ler, dentre outras práticas de leitura. Muitos problemas ainda estão no entorno do ensino de leitura, impedindo que os alunos se apropriem dela como algo que faz parte da vida, das relações sociais. Em muitas escolas, a leitura, num primeiro estágio é, ainda, apenas decodificação, atividade esta que segue instruções e regras que o professor determina, as quais vão desde a decodificação à interpretação do texto de acordo com o livro didático e a visão do professor.

Silva (2002) enfatiza que uma análise crítica vem sendo necessária com relação à esse cenário, indicando que muitas das práticas de leitura ocorridas na escola, atendem a objetivos contrários à formação do aluno leitor. Em alguns momentos, a leitura em sala de aula torna-se até mesmo um castigo para os alunos, um artifício do professor para que a classe tenha um determinado comportamento, ou mesmo atenda aos objetivos propostos nas atividades realizadas em sala. Em outras situações, a leitura é realizada de forma mecânica, apenas para atender aos critérios rigorosos do professor, excluindo-se o interesse, a interação com a leitura, o diálogo dos alunos com o texto, o prazer de ler. Para Geraldi (1999, p. 97) :

“A fruição, o prazer, estão excluídos [...]. A escola, reproduzindo o sistema e preparando para ele, exclui qualquer atividade não rendosa: lê-se um romance para preencher uma famigerada ficha de leitura, para se fazer uma prova ou até mesmo para se ver livre da recuperação”.

Na aprendizagem e prática da leitura estão inclusos processos cognitivos de ensino aprendizagem distintos, que podem ser percebidos nos aspectos individual e social. Assim, formar bons leitores é um grande desafio, uma vez que a leitura é uma atividade complexa e aprendê-la como algo mecânico, como algo isolado, solto, sem um contexto ou compreensão global do que se lê, apenas para atender às solicitações do professor, a torna desinteressante e passível de rejeição por parte dos alunos. De acordo com Martins (1982, p. 22):

“Então, se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, à aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuação social, política, econômica e cultural”.

A formação do aluno leitor precisa ter, no seu processo, um ensino de leitura contextualizado com as práticas das crianças, vinculado às experiências socioculturais de cada uma delas, que respeite suas diversidades individuais e sociais, pois, a partir da integração da

leitura à realidade sociocultural, do conhecimento de mundo que elas têm, é possível ampliar tais conhecimentos por meio do diálogo com outros textos, outras formas de ver o mundo. Por isso, é importante desenvolver um trabalho que garanta ao aluno leitor, situações de aprendizagem voltadas para o ato de ler em que ele compreenda que o foco da leitura não se encerra na mera decodificação dos signos gráficos, nem na memorização das ideias do texto, mas, essencialmente, a leitura visa à compreensão e diálogo com o texto, à reflexão e crítica.

Construir significados para o texto é tão somente compreendê-lo, tarefa que não se constitui com tanta facilidade em se tratando da leitura em sala de aula. É necessário que o professor utilize práticas de leitura que priorizem, em vez de fórmulas decoradas, o entendimento e a compreensão do que está sendo lido e, conseqüentemente, adote posturas que possibilitem fazer uso deste conhecimento na vida prática, uma vez que tão importante quanto aprender a compreender é utilizar esta compreensão para se tornar uma pessoa ativa na sociedade, exercendo a cidadania que é conferida a todos como direito.

Para Carvalho (2002), conforme a classe social do indivíduo, as experiências com a leitura e a escrita poderão variar. Em certas famílias, a leitura e a escrita fazem parte da vida cotidiana, em outras, os atos de leitura e de escrita são raros ou mesmo inexistentes, seja porque as pessoas não utilizam a leitura e escrita no seu cotidiano, levando-se em conta que suas condições de vida e de trabalho não exigem o uso da língua escrita, ou somado a isso, porque não sabem ler e, conseqüentemente, não dominam a escrita. Assim, as motivações, as necessidades, as realidades das pessoas são diferentes e é um equívoco da escola supor que a leitura e a escrita têm o mesmo sentido para todos e deve ser trabalhada da mesma maneira, esperando de cada aluno a mesma desenvoltura, no mesmo período.

A leitura abrange um caráter crítico, necessário para que o leitor compreenda, perceba que atrás de cada texto há um sujeito, cujas práticas resultam de um processo histórico, uma visão de mundo, com seus valores e intenções. A leitura crítica é geradora de significados em que ao ler, o leitor cria seu próprio texto com base no que foi lido, concordando ou discordando da ideia principal. Isso faz com que seja diferenciada da decodificação de sinais, reprodução mecânica de informações que, por muito tempo foi considerada pela escola, nas aulas de Língua Portuguesa, como interpretação textual, para qual era solicitada a cópia de fragmentos do texto a fim de servir de resposta aos questionamentos feitos à respeito do que estava escrito.

Dessa forma, a função da escola não é apenas ensinar a ler, mas fazê-lo de forma significativa, criando condições para que o aluno leia e interaja com o texto, colocando à

disposição das crianças uma série de textos e possibilidades de interação, estabelecendo o diálogo com as experiências e vivências que elas têm, conforme o próprio interesse de cada uma delas. Além disso, deve mediar situações de diálogo, nas quais o leitor possa apresentar o sentido que o texto tem para sua vida, apresentando o sentido que lhe fora atribuído, de maneira a propiciar novas leituras e releituras, contribuindo, desta forma, para a formação do leitor autônomo, que se interessa pela leitura e mantém uma relação mais interativa, dinâmica e afetuosa com os textos e com o professor.

A relação que a criança estabelece com a leitura é determinada pela afetividade. Os professores desempenham um papel muito importante nessa relação, ajudando as crianças a se tornar leitores motivados, ativos, engajados, que leem em busca de prazer e informações, porque consideram a leitura gratificante e recompensadora.

“A leitura não tem que ser obrigatoriamente a paixão da vida do educador. E não queremos transformar os alunos em réplicas de Bástian Baltazar Bux (um apaixonado por livros). Mas se nos propormos a ensinar algo temos que ter esse conhecimento mais aprofundado” (Solé, 1998, p. 13).

O ensino de leitura, nas séries iniciais, precisa contribuir para estimular o interesse pela leitura. Se a criança em seu processo de aprendizagem da leitura adquire o interesse por esta atividade, terá menos dificuldades nas outras etapas da escolarização, pois a leitura é requisito básico para todo o posterior processo de aprendizagem ao longo de todo o percurso educativo. Uma leitura de qualidade exige ambientes acolhedores, seguros, encorajadores, desafiadores, criativos, alegres e divertidos, nos quais as atividades elevem a autoestima, valorizem e ampliem as leituras de mundo e seu universo cultural. Também é importante que tais atividades agucem a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de se expressar nos jogos, brincadeiras, histórias contadas, imaginadas, dramatizadas e, desta forma, possa propiciar a formação do aluno leitor, integrado às práticas de leitura e escrita nos contextos sociais.

Uma das formas mais eficazes de produção de leitura nas séries iniciais se dá a partir da utilização dos livros infantis, que são interessantes, despertam a curiosidade, imaginação. De acordo com Bamberger (1987 cit. por Spuldaro, 2009, p. 3) :

“Os bons livros infantis, por conseguinte, são o fundamento do ensino da leitura. O interesse pelo enredo e pelo destino dos personagens leva a criança a terminar o livro num curto prazo de tempo [...] É nesse ponto que a influência da sala de aula se combina com os impulsos da

esfera pessoal. Mais importante, porém, do que toda a leitura feita na escola é a influência do professor sobre os hábitos particulares de leitura”.

Outro item importante, que contribui para o processo de desenvolvimento da leitura e formação do aluno leitor, é o trabalho com os gêneros textuais, sendo necessário que o professor apresente textos variados, colocando à disposição da turma textos com diversidade de contexto, forma, linguagem, função social, cultura. O trabalho com os vários gêneros textuais enriquece e propicia o diálogo dos alunos com os textos, permitindo que haja a interação destes gêneros no convívio diário dos alunos, ao possibilitar o diálogo entre o leitor e o texto. Portanto, o foco do trabalho com a leitura centra-se na necessidade de fazer com que o leitor entenda o texto e seja capaz de manuseá-lo de diferentes formas para resultar em uma leitura significativa e crítica.

É preciso que o leitor sinta-se motivado a interagir com o texto a fim de buscar várias formas de compreender o seu conteúdo. Para formar um leitor crítico, o exercício da leitura é imprescindível, de um tipo de leitura que permita ao leitor discorrer sobre o texto e criar possibilidades para compreender suas entrelinhas e, à medida que realiza novas leituras, cria novas alternativas para construir seu significado de forma mais autônoma. Mas, formar leitores é uma tarefa árdua, não bastando apenas trabalhar algumas estratégias, ou atividades isoladas, ou ainda solicitar leituras obrigatórias, que a escola considera importantes para a formação do aluno leitor. A leitura acontece, de fato, quando o leitor encontra as múltiplas possibilidades contidas no texto, e para que este faça sentido, deve dialogar com a realidade social em que o leitor está inserido.

A identificação do aluno com os textos dá-se através dos conhecimentos prévios, citado por Kleiman (2005) como conhecimentos linguístico, textual e do mundo, bem como por meio das inferências que o leitor pode fazer quando participa dialogicamente de uma leitura. Portanto, a escola pode oferecer algumas ferramentas, mas o processo de aprendizagem só se dá a partir do momento em que o leitor consegue estabelecer uma relação significativa entre a leitura e as práticas sociais efetivas.

### **1.3 O PAPEL DO PROFESSOR E A IMPORTÂNCIA DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS**

É função primordial da escola ensinar a ler, considerando-se ser ela um lugar de encontro de muitas pessoas, de partilha de conhecimentos, ideias, crenças, sentimentos, de conflitos, porquanto acolhe pessoas diferentes, com valores e saberes diferentes. O papel de ensinar a ler é atribuído de forma mais direta aos professores. Assim, inseridas no ambiente escolar, as crianças se sentem capazes de compreender e entender melhor a complexidade do mundo. Cabe à escola, formalmente, estabelecer relações entre a leitura e o indivíduo, ou melhor, entre leitura, escrita e a criança, aprofundando os níveis de desempenho, estendendo a todos os indivíduos de uma comunidade a possibilidade de desenvolver, de forma satisfatória, o domínio da leitura. Tal papel é mediado pelas práticas e estratégias que o professor utiliza para instrumentalizar o ensino de leitura.

Inicialmente, é necessário salientar a importância das estratégias de ensino de leitura no processo de aprendizagem dos alunos, para que haja a mediação entre as crianças e os diferentes tipos de textos, com vistas a oportunizar espaços e atividades propícias para que esta interação aconteça. Cabe assim, definir o que se entende por estratégia. Segundo Vall (1990 cit. por Solé, 1998, p. 69) :

“A estratégia tem em comum com todos os demais procedimentos sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos”.

Solé (1998 cit. por Ferreira & Dias, 2002, p.46) entende que “as estratégias de leitura são capacidades cognitivas de ordem mais elevada e intimamente ligadas à metacognição”. No ensino de leitura nas séries iniciais, a atuação do professor no tocante às estratégias que utiliza, em sala de aula, é de suma importância para o processo de aprendizagem das crianças, uma vez que no início deste processo estas, em sua maioria, terão os seus primeiros contatos com o mundo letrado. É necessário que esse contato seja mediado, estimulado, pois a criança precisa de estímulos dos professores, do ambiente em que estão inseridas para que possam desenvolver suas competências e, desta forma, aprender a ler de maneira sistematizada.

Assim, cabe ao professor organizar, elaborar estratégias de ensino especificamente para mediar o contato entre as crianças e as atividades de leitura na sala de aula, já que são as estratégias que irão servir de subsídio para a promoção desta atividade, despertar o interesse das crianças, devendo o docente utilizá-las para atingir os objetivos do ensino de leitura. Ao reconhecer o papel do professor para promoção da leitura, no que se refere às estratégias a serem desenvolvidas na sala de aula, Silva (2002) enfoca a ação do professor, explicando que



esta deve ser orientada com o intuito de superar o imprevisto que, historicamente, marca o ensino e a promoção da leitura em nosso país.

Essa ação deve ser norteadada privilegiando a reflexão acerca da função do ensino de leitura. Ao mesmo tempo em que deve dispor de um patrimônio escrito aos alunos, o professor deve apresentar uma sequência de atividades bem estruturadas com textos que levem as crianças aos patamares da maturidade e autonomia em leitura. Além de desenvolver estratégias de ensino de leitura que atendam às demandas dos objetivos desse ensino, o professor deve também ser exemplo de leitor, uma vez que as crianças aprendem a partir de estratégias, mas também pela influência e exemplo do professor. No que se refere ao papel fundamental do professor enquanto agente de transformação do ensino da leitura, Cramer, Castle e Dwyer (2001 cit. por Ferreira & Dias, 2002) enfatizam que a atitude positiva deste profissional, frente à leitura, mostra-se como um fator preponderante no desenvolvimento desta habilidade entre os seus alunos, incluindo-se neste, o envolvimento afetivo e a motivação permanente para esta atividade humana.

Klebis (2008) aponta para a necessidade de se refletir sobre como e em função de que se articulam as relações entre a leitura e os leitores no processo de escolarização, centrando a importância de orientar o trabalho do professor em torno da reflexão, dos objetivos e da maneira como farão para atingi-los no ensino de leitura. Segundo o autor, essas reflexões precisam ser feitas antes mesmo de se pensar a leitura e o leitor na escola. A prática docente, no que concerne ao ensino de leitura, deve estar pautada em duas questões centrais: (1) Sob quais circunstâncias se produzem, nos espaços educacionais, as relações entre leitores e livros? (2) Como criar no âmbito escolar, condições favoráveis à constituição de sujeitos leitores? Tais questionamentos são fundamentais para nortear a prática dos professores, as estratégias que serão utilizadas para cumprir os objetivos centrais no ensino de leitura, a fim de propiciar às crianças uma aprendizagem coerente com os anseios e necessidades, com vistas à formação de leitores que se interessam pela leitura e que reconhecem sua importância em todas as atividades da vida diária.

Assim, é preciso que o professor selecione e organize as estratégias coerentes com os objetivos do ensino de leitura, com o que se espera da escola, das relações entre leitor e texto, a fim de despertar o interesse das crianças pela leitura. Klebis (2008, p. 36), a respeito das estratégias de ensino de leitura, orienta :

“A respeito da leitura, necessário que haja primeiramente, um processo de ‘envolvimento’ entre os estudantes (aqui tomados como leitores em formação) e os textos, os livros, as coisas a serem lidas,

para que, posteriormente, seja possível que uma relação significativa e cada vez mais complexa – e cada vez mais consciente de sua complexidade – se desenvolva entre eles”.

Não basta ao professor, solicitar que os alunos leiam, apresentar estratégias de leitura eficientes, com base na literatura infantil que interessa às crianças, pedir que respondam exercícios com base nas leituras realizadas, exigir que a leitura seja feita em sala, diariamente. É preciso que o docente assuma uma postura de leitor assíduo e interessado pela leitura, dê o seu testemunho de bom leitor, transmitindo isto para as crianças, numa atitude positiva e motivadora, que desperte nelas o interesse pela atividade de leitura, a qual será considerada prazerosa diante de uma postura positiva de um professor leitor. No que concerne ao incentivo e exemplo que os adultos precisam dar às crianças no processo de aprendizagem de leitura, Klebis (2008, p. 35) destaca: “se os professores, pais e demais adultos que convivem com as crianças não se mostram a elas como leitores, de que maneira podemos pretender inculcar-lhes a ideia de que a leitura é um ‘valor’ que merece ser cultivado?”

O ambiente em que a criança está inserida tem influência direta no processo da aprendizagem de leitura, processo este que se dá pela interação do indivíduo com o meio a partir dos estímulos e motivação dispensados à atividade de leitura. Portanto, o professor, na condição de mediador, deve estimular a troca de informação em busca da construção de conhecimentos, mediando a aprendizagem dos alunos. Sobre este assunto, Castanheira (2007, p. 15) diz que:

“Para isso deve se desenvolver estratégias de ampliação e reconstrução dos conceitos prévios, que vão acionar os esquemas de conhecimento que entrarão em movimento de reconstrução, ou conforme Cadzen (1988), de reconceptualização, o que significa a construção de aprendizagem”.

Silva (2008) aponta para a importância da biblioteca escolar, de torná-la um lugar acolhedor, de interesse das crianças. Porém, para isso é preciso que esse seja um local acessível e também visitado pelos professores com frequência. Para o autor, é muito importante a influência dos pais e dos professores no processo de contato com os livros e com os diversos gêneros textuais, uma vez que a criança precisa ser motivada pelo exemplo das pessoas com as quais ela convive. E, se o aluno não está inserido num ambiente familiar que o estimule à prática da leitura, o papel do professor e a influência que ele exerce sobre o aprendizado de leitura do aluno é ainda maior.

Conforme explicam Ferreira e Dias (2002, p. 44):

“O professor, nesta perspectiva, apresenta-se como aquele que confere um modelo de leitura para o aluno-leitor, servindo-lhe de espelho, especialmente quando os pais deste aluno não desenvolveram uma atitude positiva frente a leitura”.

A biblioteca escolar é um elo fundamental para a construção da relação entre leitores e leituras, cabendo ao professor, neste contexto, a tarefa de apresentar às crianças o espaço da biblioteca, incentivando-as a partir de leituras interessantes, adequadas ao perfil da turma e com base em seu exemplo, mostrar-se às crianças como leitor, demonstrando interesse pela biblioteca e pelos livros. Mas, segundo Klebis (2008, p. 38):

“As bibliotecas, de um modo geral, ainda se configuram como espaços pouco convidativos aos leitores iniciantes. Uma das hipóteses que explicam esse desconforto dos novéis leitores em relação às bibliotecas aponta para um caminho que segue, justamente, pelo viés cultural, uma vez que, tradicionalmente, as bibliotecas são entendidas como lugares onde imperam o silêncio, o asseio e a ordem, o que afugenta, de antemão os ‘ruidosos’, ‘xeretas’ e ‘desordeiros’ leitores iniciantes”.

No que concerne ao uso das bibliotecas escolares, Klebis (2008) afirma, ainda, que elas precisam ser utilizadas para aproximar o leitor dos livros, das leituras diversas através do acesso a um acervo diversificado, porém, o que normalmente se percebe, nas bibliotecas escolares, é o distanciamento das crianças deste ambiente, necessário para propiciar a relação com os livros. Normalmente, há um discurso, nas escolas, em torno da preservação do ambiente da biblioteca, enfatizando que é preciso preservar o referido espaço. Assim, em função da preservação da biblioteca, esta acaba não funcionando com a finalidade para a qual existe, qual seja a de aproximar os leitores dos livros.

Dessa forma, a biblioteca, que deveria ser o espaço de integração dos professores e das crianças com os livros, espaço que deveria ser visitado com frequência a fim de propiciar o desenvolvimento e interesse das crianças pelos livros e pelas leituras, parece ainda não cumprir a função de aproximar as crianças dos livros, pois, contrariamente, a escola os distancia. Sobre o assunto, Klebis (2008, p. 39) entende que:

“Diante das distorções relativas ao uso das bibliotecas na construção das relações entre leitores e livros, faz-se digna de análise uma indagação talvez um tanto impertinente: como pode a biblioteca, em vez de aproximar os livros dos leitores iniciantes, afugentá-los em benefício da suposta preservação e conservação do seu acervo? Em outras palavras, como podem as bibliotecas funcionarem como “espantalhos” de leitores?”

Klebis (2008) propõe aulas de leitura, que tenham o único e exclusivo propósito de propiciar o contato das crianças com os textos, de aproximar livros e leitores para que sejam sentidos pelos alunos, uma aula em que somente as crianças leiam, sem outro propósito ou atividade, uma aula em que haja despreocupação em relação às outras atividades. Segundo o autor, para muitos professores, uma aula em que somente as crianças leem não é considerada aula de fato. No entanto, é fundamental que a leitura seja priorizada em sala de aula, principalmente nas séries iniciais, uma vez que ela será o suporte para a aprendizagem das demais atividades e dos vários conteúdos das disciplinas do currículo escolar.

A expectativa e ansiedade do professor com relação à aprendizagem da leitura por parte das crianças, por vezes, impede que estas tenham a liberdade de aprender a ler com a mesma naturalidade percebida no desenvolvimento da aprendizagem da fala, da língua nativa. Isso porque, diante das dificuldades e incorreções na leitura das crianças, o professor, normalmente, fica muito preocupado e, por vezes, dão diagnósticos precoces de que um ou outro aluno não consegue aprender a ler, ou tem graves dificuldades que o impedem de aprender, atitude esta que contribui para impedir e dificultar a aprendizagem de leitura dos alunos.

Garton e Pratt (1991 cit. por Solé, 1998) exemplificam que no processo de aprendizagem da linguagem falada, os pais não reprimem as crianças por pronunciar palavras incorretamente ou por não saber conjugar os verbos de acordo com as normas gramaticais, mas as incentivam até que elas pronunciem corretamente as palavras e adquiram todas as habilidades gramaticais da língua, pois eles compreendem que as crianças precisam praticar, durante algum tempo, antes de desenvolver um domínio completo dos sons, da língua. De acordo com Solé (1998, p. 59):

“A expectativa dos adultos encarregados do ensino inicial das crianças deve ser ajustada, tanto no tocante às suas capacidades- que costumam ser maiores do que se reconhece- quanto aos resultados que elas obtêm- que costumam ser menos ‘convencionais’ do que se espera, pelo menos ao princípio”.

Nas séries iniciais, é importante que o professor priorize as experiências da linguagem oral e da cultura das crianças, a fim de aproximá-las dos livros, das leituras, a partir da oralidade que a criança já domina bem quando chega à escola, enquanto meio de expressão de pensamentos e experiências socioculturais. Por conseguinte, a linguagem oral deve ser considerada como um suporte para os primeiros contatos com a leitura, sendo,

portanto, necessário que o professor coloque à disposição dos alunos diversos tipos de textos com o intuito de familiarizá-los. Sobre a importância dos textos variados que se aproximem das experiências da oralidade, Alliende e Condemarín (2005, p. 41) opinam que “para estimular a leitura, a sala de aula deve contar com uma variedade de textos que dê amplas oportunidades para que as crianças, em especial as provenientes de meios predominantemente orais, se familiarizem logo com eles”.

Alliende e Condemarín (2005) propõem, ainda, que para alcançar o objetivo de aproximar a criança dos textos e de suas experiências da linguagem oral, é importante que o professor coloque à disposição delas, textos utilizados corriqueiramente no ambiente em que estão inseridas. Tais textos podem ser receitas, propagandas, bulas de remédios, guias de telefone, embalagens de produtos variados, tiras cômicas, dentre outros textos que circulam, diariamente, nos diversos ambientes sociais e que se aproximam da linguagem oral.

A atuação do professor, as estratégias utilizadas no processo de ensino de leitura refletem suas concepções de leitura e ensino. Assim, quando um professor prioriza nas atividades que desenvolve em sala de aula apenas a decodificação da escrita, tem uma concepção mais restrita da leitura, limitando-a simplesmente ao processo de decifração dos signos. Quando nestas atividades o professor propõe situações interativas e dinâmicas de leitura, estimulando o diálogo dos alunos com o texto, reflete que compreende a leitura como um processo mais contextualizado, voltado para a comunicação nas práticas sociais.

Dessa forma, não se pode simplesmente validar ou desconsiderar as estratégias utilizadas pelos professores, mas ter a compreensão da concepção de leitura que os mesmos têm. Acerca da relevância da concepção de leitura do professor e o reflexo que ela tem na prática pedagógica, Solé (1998, p. 33) refere que:

“O problema de ensino não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma que é avaliada pela equipe de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la”.

Ainda sobre a relevância da concepção de leitura do professor e a influência que esta tem na escolha das estratégias de ensino, Ferreira (2001, p. 33) menciona que “nenhuma prática pedagógica é neutra”. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem”, acrescentando que, “conforme se coloque a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, e conforme se caracterize ambos, certas

práticas aparecerão como ‘normais’ ou como ‘aberrantes’.” É importante que o professor reflita sobre sua prática pedagógica, bem como suas concepções de leitura, para que possa selecionar as estratégias, as práticas pedagógicas que sejam coerentes com as ideias que tem sobre o ensino de leitura.

Para Ferreira (2001), é fundamental a compreensão de que a criança não é uma tabula rasa, onde se escreve letras e palavras sobre determinado método, nem o fácil e o difícil devem ser definidos pela perspectiva de quem ensina, mas de quem aprende, que as informações precisam ser assimiladas e, portanto, transformadas. Também é importante reconhecer que os métodos são meios para se chegar a um determinado fim, são sugestões, incitações, práticas importantes, as quais precisam estar fundamentadas em reflexões sólidas sobre o ensino de leitura a relação do aluno e o objeto do conhecimento, mediados pelo professor.

Apenas conhecer estratégias de leitura não é suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos, tornando-se importante que o professor saiba utilizá-las de maneira a proporcionar situações variadas de leitura que lhes permita interagir com elas. É indispensável que o professor atue de forma reflexiva e avaliativa, pensando as melhores estratégias, reorganizando-as e reestruturando-as, quando necessário, priorizando a aprendizagem dos alunos. Para Ferreira e Dias (2002, p. 6) :

“Deve-se ensinar com ênfase na capacidade de metacognição: avaliação, controle e flexibilidade de ações que podem ser mudadas em decorrência das situações de leitura. Isto implica dizer que conhecer um vasto repertório de estratégias é menos importante do que saber utilizá-las. Conhecê-las não é o suficiente. A criança precisa saber mobilizá-las e utilizá-las em face da variedade de situações de leitura”.

Nesse sentido, cabe ao professor a organização da sua prática pedagógica, a constante avaliação do seu trabalho, a utilização de estratégias eficazes, que atendam aos objetivos propostos, assim como a seleção do material mais adequado para o nível dos alunos, dentre eles, textos que os interessem e dialoguem com a realidade social em que estes estão inseridos. De tal modo, o ensino de leitura nas séries iniciais é um trabalho que precisa ser organizado de forma a atingir o objetivo fundamental que é ensinar as crianças a ler, garantindo-lhes o acesso a vários tipos de textos. E, para tanto, o professor precisa refletir sobre suas concepções de leitura, bem como sobre variados assuntos que são pertinentes ao ensino da leitura, dentre eles, o frequente uso da biblioteca escolar como suporte fundamental

para incentivar a relação das crianças com os livros. Cabe ao professor, também, dialogar e refletir sobre suas práticas pedagógicas, lançar mão de atividades e estratégias que estimulem e despertem o interesse das crianças pela leitura.

#### **1.4 LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO: Modelo Ascendente (decodificação) x Modelo Interativo (compreensão)**

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o objetivo principal da escola é fazer as crianças se apropriarem da leitura e escrita, ensinando-lhes a ler, a ter seus primeiros contatos com o mundo letrado. No caso do primeiro e segundo ano desse nível de ensino, a partir de propostas de leituras que, inicialmente, devem ter como base a oralidade, a fim de propiciar à criança suas primeiras experiências com o mundo letrado. Para Alliende e Condemarín (2005, p.40) “O ponto de partida é constituído pela linguagem oral com a qual a criança chega à educação pré-escolar”.

A leitura tem sido objeto de estudo há pouco mais de cem anos. Uma das preocupações desses estudos centra-se em teorizar sobre as práticas de leitura em modelos diferenciados, o que propiciou o desenvolvimento das teorias de leitura baseadas no aspecto cognitivo, classificando-as em modelos ascendentes (bottom-up), desenvolvido por Gough (1972, 1985), descendente (top-down), teorizado por Goodman (1976, 1985, 1988) e interativos, desenvolvido por Rumelhart (1977, 1985). Aqui, será tratado apenas do primeiro e terceiro modelo, que caracterizam os tipos de ensino centrado na decodificação e na compreensão dos textos.

A leitura é base para todo o processo de aprendizagem da criança ao longo da vida. Porém, a aprendizagem de leitura será influenciada pelo modelo de ensino adotado pelo professor, que o conduzirá de acordo com as suas concepções sobre a leitura, estas direcionando o modelo com a qual trabalha em sala de aula. Sendo assim, a aprendizagem da leitura será influenciada, diretamente, pelo modelo de ensino, o qual refletirá nas estratégias adotadas em sala de aula e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos, principalmente nas séries iniciais, que formam a base para o desenvolvimento do processo de aprendizagem ao longo de todo o percurso escolar e de forma mais ampla, da vida.

O ensino de leitura pode ser refletido a partir de modelos que propiciam o aprendizado, devendo se levar em conta que, para cada modelo, há uma concepção implícita de leitura. O modelo ascendente tem como característica a decodificação, compreendendo a

leitura como a habilidade de decifrar os códigos dos textos escritos, de transformar os textos em seu equivalente na oralidade. Esse modelo consiste em ensinar para decodificar. Por outro lado, o modelo interativo, que se caracteriza pelo diálogo e interação do leitor com o texto, compreende a leitura como produto da interação do texto com o contexto e os conhecimentos prévios do leitor, consistindo em ensinar com vistas à formação do aluno leitor.

O modelo ascendente tem como fundamento o ensino estruturalista da leitura, centrado nos aspectos estruturais do texto. Para esse modelo, a leitura parte das letras para a palavra e das palavras para a frase para, enfim, tornar-se um texto, não levando em conta o contexto ou a compreensão global da mensagem. A prioridade adotada nesse modelo, frente ao ensino de leitura, como afirma Coracini (2002, p. 13), defende o texto como “uma fonte única do sentido, provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria arraigado às palavras e às frases, estando, desse modo, na dependência direta da forma”.

Com relação ao modelo ascendente Solé (1998, p.23) afirma que:

“É um modelo centrado no texto e que não pode explicar fenômenos tão correntes como o fato de que continuamente inferimos informações, o fato de ler e não perceber determinados erros tipográficos e mesmo o de que possamos compreender um texto sem necessidade de entender em sua totalidade cada um de seus elementos”.

Na perspectiva de Kato (2002), no modelo ascendente, a informação é direcionada ao leitor de forma unilateral, o texto tem o mesmo sentido que o autor do texto quis transmitir, sendo entendido da mesma maneira sempre, em qualquer local ou situação. O texto deverá ser apenas decodificado, partindo dos elementos menores para os maiores. Nesse modelo, o bom leitor é aquele que decodifica bem, entende o que o autor do texto quis dizer e o lê em voz alta. Ainda relacionado ao perfil do leitor no ensino com base na decodificação, autor considera que:

“É aquele que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo poucas leituras das entrelinhas, que aprende detalhes detectando até erros de ortografia [...], mas que não tira conclusões apressadas. É, porém, vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante” (Kato, 2002, p. 51).



Em tal modelo, o leitor não tem participação durante o processo de leitura, uma vez que só há necessidade de decodificar o que foi codificado, não havendo nenhuma interação, já que para decodificar não é necessário levar em consideração o contexto, apenas os conhecimentos estruturais da língua. Segundo Kleiman (1995), para atender às estratégias de ensino de leitura baseadas no modelo ascendente, basta ao aluno buscar no texto palavras do conteúdo decodificado da pergunta. Essas atividades, intituladas nos livros didáticos como interpretação de texto, segundo a autora, é uma atividade cansativa, nada tem de prazerosa e não contribui para ampliar a visão de mundo do aluno. Com base apenas na decodificação, as estratégias de ensino de leitura, utilizadas em sala de aula, impedem que a comunicação de fato aconteça entre o leitor e o texto.

Nas séries iniciais, o ensino com base na decodificação fundamenta-se nas propostas e métodos de silabação, que tratam as letras e palavras de forma fragmentada, sem priorizar o sentido e as significações textuais. Todavia, as estratégias de ensino de leitura que têm como foco a decodificação dos sinais gráficos, não ultrapassam os meandros do processo no qual o aluno apenas decodifica o texto. Nesse modelo de ensino de leitura, o professor direciona o sentido do texto a partir de conversas que, na verdade, são monólogos, no qual o professor interpreta o texto para os alunos, enquanto a participação destes se resume a responder perguntas, que são consideradas questões de interpretação. Nas séries iniciais, essa atividade é feita oralmente, mas não extrapola o que está escrito no texto, o que foi lido. As proposições estão explícitas no texto, não havendo interação nem comunicação, apenas identificação de seus elementos.

Ao tratar dessa prática, Kleiman (1995, p. 26) destaca que:

“A prática de sala de aula, não apenas da aula de leitura, não propicia a interação entre professor e aluno. Em vez de um discurso que é construído conjuntamente por professores e alunos, temos primeiro uma leitura silenciosa ou em voz alta do texto, e depois, uma série de pontos a serem discutidos, por meio de perguntas sobre o texto, que não leva em conta se o aluno de fato o compreendeu. Trata-se, na maioria dos casos, de um monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão, que passa ser a versão autorizada do texto”.

O ensino que tem como foco a decodificação, se efetiva a partir de estratégias que privilegiam apenas a decifração dos códigos linguísticos. Nesse tipo de ensino, o aprendizado dos alunos é avaliado pela capacidade de decodificar os textos codificados, de juntar as partes

menores para as maiores para formar palavras e frases, não dando prioridade à construção de sentidos ao texto, nem à compreensão.

Já o modelo interativo de leitura se efetiva a partir do diálogo entre o leitor e o texto, no qual a comunicação acontece por meio das interrelações entre o texto e o contexto em que o leitor utiliza seus conhecimentos prévios para atribuir sentido à leitura. Assim, a interação entre o leitor e o texto acontece não só no aspecto linguístico, mas também no aspecto social, por isto este modelo prioriza a compreensão do texto a partir das significações atribuídas pelo leitor. Segundo Kato (2002), essa estratégia de ensino de leitura enfatiza uma teoria de mundo que possibilita ao leitor construir sentidos para o texto fundamentando-se em uma série de conhecimentos que o indivíduo já possui.

No modelo interativo, a decodificação dos signos é apenas parte do processo para a leitura eficiente, Bakhtin (1986, p.93) afirma que:

“O essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma linguística utilizada, mas compreendê-la num contexto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma”.

O ensino de leitura que tem por base o modelo interativo, prioriza a dinâmica das interrelações e significações que a criança atribui ao texto com base em suas vivências, seus conhecimentos prévios, contribuindo para a formação do aluno leitor. Para Solé (1998), um dos objetivos do ensino inicial de leitura é garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas da aprendizagem. Desse modo, a escola deveria ter como uma de suas funções principais a formação de alunos leitores.

Segundo Cagliari (1997), saber ler é mais importante do que saber escrever. Na opinião do autor, se o aluno não conseguir êxito nas outras habilidades desenvolvidas pela escola, mas for um bom leitor, já será um grande feito. A leitura acompanha o indivíduo em muitas de suas situações de interação durante a vida, ou seja, “a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. [...] A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma” (Idem, p. 148). Reiterando esse posicionamento, Alliende e Condemarín (2005, p. 40) informam que:

“O enriquecimento da linguagem em geral e a precoce imersão em um mundo letrado preparam o aluno para enfrentar com eficiência a aprendizagem dos aspetos gráficos, ortográficos, fonológico, sintáticos e semânticos envolvidos na leitura e para progredir em todas as etapas sucessivas que implica o processo da leitura”.

Nos primeiros anos escolares, as crianças já são aptas a compreender, interagir com os textos, bem como produzi-los. Contudo, como ainda não dominam plenamente a decodificação da escrita, necessitam da mediação do professor para que possam criar, interagir, fazer leituras diversas, mesmo que ainda estejam na etapa de decodificação dos textos escritos, levando-se em conta ser importante que tais atividades de interação com os textos aconteçam antes mesmo desta etapa de decodificação. O desenvolvimento do processo de letramento acontece mediante a interação das propostas textuais apresentadas pelo professor e o diálogo que elas têm com os conhecimentos prévios das crianças, adquiridos na convivência familiar, no meio social em que estão inseridas, e, é esta relação dialógica que propicia ao leitor atribuir significados aos textos.

Com relação à atribuição de significados ao que se lê, Solé (1998, p.40) posiciona-se no sentido de que “realizamos essa atribuição a partir dos nossos conhecimentos prévios, a partir daquilo que já sabemos, do que já fazia parte da nossa bagagem, experiência”. Para experimentá-la não é preciso ler por si mesmo; é possível ler através do professor. Portanto, na rotina de sala de aula é fundamental que sejam garantidos momentos diários de leituras pelo professor, ampliando assim os horizontes dos alunos, em que estes, a partir da motivação e exemplo docente, se tornem indivíduos pensantes, criativos e crítico-reflexivos, podendo transformar a si mesmo e ao mundo que os cerca.

Desse modo, a compreensão dos textos pela criança é a meta principal do ensino da leitura. Ler, com compreensão, inclui, além do aspecto linear, a capacidade de fazer inferências. A compreensão linear depende da capacidade de construir interrelações com os conteúdos lidos, compondo um todo coerente. Ao final da leitura de uma narrativa, por exemplo, é importante que a criança seja capaz de dizer quem fez o que, quando, como, onde e por quê. Já a capacidade de produzir inferências diz respeito à compreensão do que está subentendido, à realização de operações como associar elementos diversos, presentes no texto ou que fazem parte das vivências do leitor, para compreender informações ou interrelações entre as informações do texto.

O momento de leitura deve ter os esforços e atenção do professor direcionados apenas para esta atividade, para estratégias que conduzam o aluno à compreensão e interação com os textos. A leitura deve assumir lugar prioritário em sala de aula e jamais secundário no processo de aprendizagem, ocupando um espaço privilegiado, pois ela contribui para gerar, no aluno, a fantasia e a curiosidade, e desta forma, desenvolver o hábito e o gosto pelo ato de ler. É importante que o professor desenvolva estratégias de leitura que incentive uma

aprendizagem significativa desta atividade, pois as estratégias são de fundamental importância no processo de ensino/aprendizagem da leitura.

Nas séries iniciais, de acordo com Alliende e Condemarín (2005), a leitura se desenvolve melhor numa sala de aula na qual o próprio ambiente apresente estímulos de leitura, textos visuais, verbais ou não verbais, que propicie às crianças o estímulo à leitura, aguce a imaginação, as faça ficar em contato com o mundo letrado. Com relação às metodologias numa perspectiva do modelo interativo, referentes ao início do processo de letramento, Solé (1998, p.60) observa que:

“Em suas primeiras aproximações da linguagem escrita, as crianças aprendem a reconhecer globalmente determinadas palavras que são significativas para elas - seu nome, o de alguns produtos de consumo habituais, o dos personagens das suas histórias prediletas”.

Igualmente, Alliende e Condemarín (2005) analisam que a imersão da criança em ambientes letrados, desde a infância, permite que ela abstraia com mais facilidade a linguagem escrita de seu contexto, bem como ajuda na descoberta das regras da língua para ir progredindo, cada vez mais, no processo de interação comunicativa. A escola, os pais, a casa, a comunidade, os meios de comunicação podem afetar o sucesso escolar da criança e, conseqüentemente, o seu êxito na leitura e na escrita. É possível verificar que há todo um conjunto de situações que podem despertar na criança a necessidade e o interesse pela leitura.

A sala de aula, assim como o ambiente familiar, deve incentivar às crianças, estimular os seus sentidos para a leitura, considerando que as crianças provenientes de um ambiente familiar letrado, em que há diversos estímulos e oportunidades diárias de leitura de textos escritos de gêneros variados, terão maior facilidade em apreender a leitura e despertar o seu interesse por esta. Para Alliende e Condemarín (2005, p. 41):

“A maioria dos bons leitores provém de lares letrados, em que há permanente presença de livros, revistas, jornais, publicidade, etc., nos quais a família investe em sua aquisição, comenta as notícias e os livros lidos, recebe e envia correspondências pelo correio tradicional ou eletrônico, deixa recados escritos, consulta dicionários e enciclopédias”.

Ainda segundo Alliende e Condemarín (2005), algumas iniciativas do professor para estimular a leitura no ambiente da sala de aula, são simples e podem render muitos resultados no processo de aprendizagem da leitura das crianças, como, por exemplo, colocar o nome da criança em crachás, escrito em letra maiúscula, também nos seus livros e cadernos. É

importante que o professor estimule as crianças a identificar seu nome e o dos colegas, sendo necessário que a sala de aula esteja toda identificada com escritos bem visíveis, como o nome de entrada, saída, quadro, mesa, dentre tantos outros elementos presentes neste ambiente. Do mesmo modo, é interessante ter um mural com atualizações diárias a fim de despertar o interesse das crianças, uma biblioteca de aula com vários livros de literatura infantil para, assim, instigar a imaginação das crianças.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ao realizar leituras de histórias é conveniente que o professor incentive a leitura compartilhada, na qual os alunos o acompanhem nesta leitura e, em um determinado momento, eles sejam estimulados a continuar a história que estava sendo lida, onde cada criança dá continuidade ao enredo. Tal atividade desenvolve a atenção, imaginação, oralidade, capacidade, bem como as habilidades leitoras. Para as atividades de leitura nas séries iniciais, é importante que o livro seja de tamanho e escrito em fonte adequada à visão dos alunos.

Para Allende e Condemaráin (2005), é necessário, também, que as crianças sejam estimuladas a brincar, a ler, denominação esta de uma atividade em que a criança se comporta como um leitor que lê de modo corrido, mesmo que ainda não decodifique as palavras sonoramente, por meio de suas letras. A atividade tem uma grande importância, pois revela que uma criança armazenou em sua memória uma quantidade significativa e mesmo impressionante de palavras, que as entoa de forma adequada, de maneira a respeitar a sintaxe e que houve compreensão do texto.

Segundo Kopke (1997), a utilização de estratégias de leitura compreende três momentos: o antes, o durante e o após a leitura. Na pré-leitura, é feita uma análise global do texto, levando-se em conta o título, os tópicos e as imagens, predições, como também o uso do conhecimento prévio. Durante a leitura é feita uma compreensão da mensagem passada pelo texto, uma seleção das informações relevantes, uma relação entre as informações apresentadas no texto e uma análise das predições feitas antes da leitura, para confirmá-las ou refutá-las. Depois da leitura é feita uma análise com o objetivo de rever e refletir sobre o conteúdo lido, ou seja, a importância da leitura, o significado da mensagem, a aplicação para solucionar problemas e a verificação de diferentes perspectivas apresentadas para o tema. Também é realizada uma discussão da leitura, com expressão e comunicação do conteúdo lido após análise e reflexão, seguida de um resumo e de uma releitura do texto.

Com relação à compreensão de texto, Solé (1998) apresenta propostas relevantes, citando estratégias a serem realizadas antes, durante e depois da leitura, que precisam ser

consideradas para propiciar uma melhor compreensão dos textos que o professor utiliza nas atividades de leitura em sala de aula. De acordo com essa autora, é importante que as atividades de compreensão não sirvam apenas para avaliar os alunos na compreensão dos textos, devendo, igualmente, servir para formar leitores competentes não somente para o contexto escolar, mas para a vida. Inicialmente, Solé (1998) considera que o professor precisa ativar o conhecimento prévio dos alunos, fazendo sondagens iniciais sobre o texto, a fim de que as crianças possam estabelecer relações com as suas experiências, conhecê-lo, interpretá-lo, utilizá-lo ou mesmo rejeitá-lo.

Torna-se oportuno salientar que múltiplas interpretações poderão surgir do texto, pois as experiências são diferentes, diferenciados também serão os sentidos que cada criança irá atribuir. Sobre a leitura, experiências, conhecimentos prévios dos alunos e as variadas interpretações e sentidos que podem ser atribuídos ao texto, comenta Solé (1998, p.104):

“Frente à leitura na escola, parece necessário que o professor se pergunte com que bagagem as crianças poderão abordá-la, prevendo que esta bagagem não será homogênea. Esta bagagem condiciona enormemente a interpretação que se constrói e não se refere apenas aos conceitos e sistemas conceituais dos alunos; também está constituída pelos seus interesses, expectativas, vivências [...]”.

Outro passo importante para a compreensão da leitura é estabelecer previsões sobre o texto. A formulação de hipóteses sobre o texto a ser lido, diz respeito às previsões do leitor sobre o texto a partir dos seus elementos estruturais tais como: títulos, ilustrações, cabeçalhos etc., que possibilitam o levantamento de hipóteses. É relevante que o professor estimule as crianças a externar suas previsões sobre o texto a partir dos elementos estruturais, que apresentem uma ideia sobre o conteúdo. Estimulando as crianças, o professor terá diversas possibilidades de acordo com o imaginário de cada uma delas, que pode corresponder ou não às possibilidades reais do conteúdo do texto, sendo, portanto, de grande importância no processo de compreensão da leitura. Conforme Solé (1998, p. 109) :

“As crianças se tornam protagonistas da atividade de leitura, não só porque leem, mas porque transformam a leitura em algo seu – o que é que eu penso, até que ponto minha opinião é correta. Aprendem que suas contribuições são necessárias para a leitura e veem nesta um meio de conhecer a história e de verificar suas próprias previsões”.

Pereira (2009) afirma que as estratégias de leitura têm papel fundamental e consistem em caminhos cognitivos e metacognitivos realizados, pelo leitor, em busca da compreensão.

E, aponta a predição como estratégia fundamental para o ensino de leitura. A predição consiste na antecipação dos conteúdos, formulação e testagem de hipóteses de leitura.

“Associada à previsão, antevisão, antecipação, adivinhação, a predição consiste numa estratégia leitora que propõe uma interação entre o leitor, por meio de seus conhecimentos prévios, e o texto, por meio das pistas linguísticas, deixadas pelo escritor em todos os planos. Essa condição a configura como um jogo psicolinguístico de antecipação e de verificação da correção do movimento realizado, isto é, de formulação de testagem de hipóteses de leitura” (Pereira, 2009, p. 135).

Assim, é relevante que antes de iniciar a leitura de um texto, o professor instigue às crianças a falar de suas expectativas sobre o texto a ser lido, especule as ideias que o título do texto lhes traz acerca do assunto a ser tratado, enfim, as incentive e desperte-lhes o interesse pelo texto a ser lido, a partir do levantamento de hipóteses. Solé (1998), considera relevante promover as perguntas dos próprios alunos sobre o texto, fazendo assim um levantamento de indagações que também se relacionam às hipóteses que podem ser geradas sobre ele, afirma:

“Quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também – talvez sem terem essa intenção- conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre esse assunto. Além do mais, assim, adquirem objetivos próprios para os quais tem sentido o ato de ler” (Solé, 1998, p. 110).

Ao levantar hipóteses sobre o texto, as crianças estão estabelecendo diálogo com as informações e pistas com relação ao texto, estas, por sua vez, são fruto das experiências e interpretação que as crianças fazem a respeito do que preveem sobre o texto relacionadas com as experiências do meio em que se inserem, das suas experiências e vivências. Desse modo, para cada aluno, uma mesma pista sobre o texto terá significação diferenciada, pois dependerá da forma como tais pistas são compreendidas com base nas vivências de cada um. Portanto, ao levantar hipóteses sobre um determinado texto, as crianças acionam seus conhecimentos prévios, resultantes das suas experiências.

Durante a leitura, Solé (1998) destaca três estratégias importantes que auxiliam na compreensão dos textos. Inicialmente, sugere a leitura compartilhada, atividade na qual o professor e os alunos devem ler um texto em silêncio e, após a leitura, o docente os conduz a participar expondo suas contribuições, impressões, interpretações, relações sobre o texto, podendo utilizar, para isto, alguns procedimentos, como elenca Solé (1998, p. 119):

“Primeiro se encarrega de fazer um resumo do que foi lido para o grupo e solicita sua concordância. Depois pede para pedir explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto. Mais tarde formula uma ou algumas perguntas às crianças, cuja resposta torna a leitura necessária. Depois desta atividade estabelece previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando-se deste modo o ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever)”.

Também, é importante realizar leituras independentes mediante as quais os alunos são motivados a fazer leituras individuais, que podem ser realizadas em casa e/ou na biblioteca da escola. De acordo com Solé (1998), além de propiciar a leitura independente pelo prazer de ler, a escola pode promover o uso de determinadas estratégias, mesmo nas leituras individuais, como atividades que solicitem tarefas escritas que possam, até mesmo, ter sido desenvolvidas em leitura compartilhada.

Um terceiro momento durante a realização de leitura, diz respeito aos erros e lacunas de compreensão. A sensação de nada compreender ou interpretações que, para os outros ou para o professor não estejam coerentes com o texto lido, são, conforme Solé (1998), de suma importância, uma vez que identificando os erros, pode-se traçar metas para alcançar a compreensão. Assim, identificar os erros é, também, uma oportunidade para tomar decisões importantes no decorrer da leitura.

Após a leitura é necessário utilizar estratégias para o ensino da ideia principal de um texto, a qual precisa ser construída ou gerada, e não apenas reconhecida, haja vista que “as ideias principais é uma ideia mais funcional, mais próxima da leitura autônoma e que tem uma importante repercussão na lembrança” (Solé, 1998, p. 138). De acordo com a autora, quando um professor pergunta ao aluno sobre “o que foi mais importante”, ou mesmo “o que o autor quis transmitir”, não está ensinando os alunos a encontrar a ideia principal do texto, e sim apenas verificando se ele a encontrou. É necessário ensinar aos alunos o que é e para que serve a ideia principal, sendo fundamental para que, de fato, as crianças possam identificar ou gerar tal ideia.

Outra estratégia para a compreensão de um texto é a elaboração de resumo, que está ligada ao exercício de identificar ou gerar a ideia principal do texto. No entendimento de Solé (1998, p. 147):

“O resumo exige a identificação de ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios. Quando estas relações não se manifestam, deparamo-nos com um conjunto de frases justapostas, com um escrito desconexo e confuso ao qual dificilmente se reconhece o significado do texto do qual procede”.



A atividade de resumir é importante para estabelecer uma maior compreensão do texto, e pode ser realizada em textos com estruturas diversas, tanto expositivas quanto narrativas. É uma maneira do leitor atribuir significado ao texto, apreender, interpretar, enfim, interagir e compreender o que leu. Por fim, Solé (1998) fala sobre a importância da formulação de perguntas e respostas sobre um determinado texto lido. A capacidade de realizar tal atividade, extrapolando, no caso da narração, a mera identificação dos elementos textuais, tais como, personagens e o espaço, contribui para que o leitor possa regular seu processo de leitura, tornando-o mais eficaz.

Assim, às séries iniciais do Ensino Fundamental cabe a responsabilidade de inserir a criança no mundo letrado, partindo do pressuposto de que a leitura é essencial ao processo de aprendizagem das crianças. Por isso, precisa ser estimulada e ensinada por meio de estratégias envolventes, que partam das experiências vivenciadas pelas crianças no seu meio de inserção, que estabeleça a mediação das crianças com o texto lido. São necessárias estratégias de compreensão textual que possibilitem o envolvimento das crianças com o texto, conduzindo-as num processo bem estruturado, para que assim elas possam atribuir sentido aos diversos tipos de textos, relacionando-os às suas vivências e, assim, compreendendo-os. Tais estratégias podem contribuir, dessa forma, para a formação do aluno leitor.

## **CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO**

## 2.1 PROBLEMÁTICA

A leitura, nas séries iniciais, tem sido foco de muitos debates à medida que novas concepções de leitura foram difundidas. Tais concepções extrapolam a mera decodificação dos signos linguísticos, compreendem a leitura numa perspectiva interativa, em que há o envolvimento das crianças com os textos que falam do contexto sócio-cultural em que estão inseridas. A decodificação dos signos passa a ser meio que propicia a relação entre a criança e o texto, e não simplesmente o objetivo do ensino de leitura.

A escola é o local de difusão da leitura, onde se estabelecem as relações entre a leitura e os conhecimentos diversos, na qual se formam os alunos leitores, capazes de atuar, de forma eficaz, nas relações sociais que estabelecem em diversos aspectos da vida. Para tanto, é necessário que, de fato, a escola assuma esta função de formar leitores eficientes. Porém, a formação do leitor, capaz de dialogar com os textos, de emitir suas próprias opiniões a respeito do que lê, ainda está um pouco distante da realidade de muitas Instituições de ensino.

O que se percebe é que ainda há vários entraves e dificuldades no ensino de leitura, no domínio da linguagem pelos alunos e na inserção destes no mundo letrado. Tais problemas, dentre outros fatores, estão atrelados à dificuldade que a escola, bem como os professores, tem de ensinar a leitura com a devida atenção, cuidado e com estratégias específicas, decorrentes de um programa bem elaborado com vistas a atingir o foco central que é a leitura.

Reconhecer que o professor das séries iniciais tem a função principal de ser o mediador, o incentivador no processo de leitura, parece não trazer muita contribuição para melhorar nosso ensino. É necessário que ele, o docente, seja um sujeito ativo nesse processo, que ponha essa responsabilidade em ação, através de práticas de ensino significativas, que encantem o aluno e o insira definitivamente no mundo da leitura.

Em relação ao desenvolvimento de estratégias de leitura, há ainda em algumas escolas, aversão às estratégias inovadoras, porque os professores estão, de certo modo, presos a uma tradição educacional que tem como foco principal ensinar os alunos a decodificar os sinais gráficos. Dessa forma, em muitas escolas, ainda não se consegue bons resultados nas séries iniciais, uma vez que a leitura ainda não é trabalhada com a devida atenção.

As crianças necessitam de professores eficientes, que venham contribuir para a prática de um ensino interativo, contextualizado e muito bem planejado. É tarefa do professor,

como mediador do conhecimento, refletir sobre as estratégias mais pertinentes, que conduzam as crianças a práticas mais eficientes da atividade de leitura.

Diante dos problemas relacionados ao ensino da leitura nas séries iniciais, fez-se pertinente, nesta pesquisa, observar e analisar estratégias de ensino de leitura utilizadas pelas professoras das séries iniciais de duas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental de escolas do município de Santaluz/BA - Brasil, a fim de apresentar reflexões sobre elas. E, sobre a indagação referente à maneira que elas têm contribuído para o desenvolvimento das práticas de leitura e para despertar o interesse das crianças por esta atividade, tendo em vista a formação do aluno leitor.

### **2.1.1 Questão de partida**

De que maneira contribuiu para a formação do aluno leitor as estratégias de ensino de leitura utilizadas por duas professoras do 2ºano das séries iniciais no município de Santaluz/BA- Brasil ?

### **2.1.2 Objetivos**

#### **2.1.2.1 Objetivo Geral**

- Analisar as estratégias de leitura utilizadas pelas professoras de turmas de 2º ano das séries iniciais em escolas do município de Santaluz/BA-Brasil, a fim de refletir sobre tais estratégias, no tocante à contribuição que têm dado para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças e para despertar o interesse pela leitura, tendo em vista a formação do aluno leitor.

#### **2.1.2.2 Objetivos Específicos**

- Refletir sobre as estratégias de leitura utilizadas em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental em escolas do município de Santaluz/BA - Brasil.

- Apontar algumas dificuldades dos professores para trabalhar as atividades de leitura nas classes do 2º ano do Ensino Fundamental em escolas do município de Santaluz/BA - Brasil.
- Comparar as estratégias de ensino de leitura utilizadas pelas professoras de duas turmas observadas, em duas escolas, a partir do resultado dos alunos, no que se refere à aprendizagem e interesse pela leitura.

## **2.2 METODOLOGIA**

### **2.2.1 Tipo de pesquisa**

A natureza do problema de pesquisa determina o método a ser adotado. Esta proposta de pesquisa tem caráter etnográfico, uma vez que será fundamentada na prática da observação, da descrição e da análise das dinâmicas interativas e comunicativas. Como uma das mais relevantes técnicas, levando-se em conta a natureza da problemática, tem como base metodológica predominante, o enfoque qualitativo, pois visa explorar os dados contidos nas entrevistas e observações dos sujeitos desta pesquisa (coordenadores, alunos e professores) e, segundo Richardson (2011, p. 79), “não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema”

Também serão feitas algumas abordagens quantitativas para mensurar o índice de desempenho dos alunos nas provas de avaliação da proficiência em leitura, porém, será predominante a metodologia qualitativa, que leva em conta os significados e as relações que os sujeitos criam em suas ações, uma vez que os sujeitos desta pesquisa são professoras e alunos de duas turmas das séries iniciais de escolas do município de Santa Luz/BA-Brasil, cujas ações constituem o foco dos dados a serem analisados.

Assim, serão utilizados os dois métodos: o qualitativo, que caracteriza a análise dos dados desta pesquisa; e o quantitativo, que será utilizado para mensurar dados específicos sobre o resultado das provas utilizadas para avaliar o desempenho dos alunos em leitura. Segundo Goode e Hatt, (1973 cit. por Richardson, 2011, p. 79):

“A pesquisa moderna deve rejeitar como uma falsa dicotomia a separação entre estudos ‘qualitativos’ e ‘quantitativos’ ou entre ponto de vista ‘estatístico’ e ‘não estatístico’. Além disso, não importa quão

precisas sejam as medidas, o que é medido continua a ser uma qualidade”.

O plano de pesquisa terá por base os estudos descritivos que, de acordo com Richardson (2011, p. 146) , “consiste em descrever as características de um determinado fenômeno”. O pesquisador busca compreender o que está latente e nem sempre visível, observável, captável em estatística e, desta forma, atribui sentido ao objeto de estudo.

Tem igualmente por base um estudo comparativo em duas turmas com docentes e estratégias diferentes. Será feita a análise das influências que as estratégias de ensino de leitura utilizadas pelas professoras têm para a aprendizagem das crianças e para despertar nelas o interesse pela leitura. Pretende-se aferir os resultados finais, em cada uma das situações, para conferir com as estratégias utilizadas por cada uma das docentes.

O método de procedimento utilizado será um estudo de caso, visto que este tem como princípio básico uma apreensão mais completa do objeto, levando-se em conta o contexto em que ele se insere, considerando sua especificidade, onde e como ocorrem. O estudo de caso procura revelar a multidimensionalidade de uma determinada situação problema. Será feita a análise das influências que as estratégias de leitura utilizadas pelas professoras têm para a aprendizagem das crianças e para despertar nelas o interesse pela leitura.

### **2.2.2 Sujeitos/Fontes**

O estudo sobre as estratégias de leitura utilizadas pelas professoras do 2º ano do Ensino Fundamental incidirá sobre escolas da rede municipal de ensino de Santa Luz/BA-Brasil e terá como sujeitos duas turmas, em duas escolas do referido município, uma no turno matutino, que será designada como turma um, representada por T1, e outra, no turno vespertino, designada como turma dois, representada por T2.

As escolas referidas pertencem ao mesmo município, mas, apesar de estarem inseridas na mesma rede de ensino, as práticas de ensino de leitura nas séries iniciais têm enfoques diferentes. À T1 é ofertado um ensino que prioriza a leitura como instrumento fundamental para a construção de conhecimentos, a partir de um ensino mais significativo, voltado para a compreensão e interação com os diferentes tipos de texto, ao passo que à T2 é oferecido um ensino de leitura, no qual o enfoque é a decodificação dos textos. Cada uma das referidas escolas é a única a oferecer o Ensino Fundamental I nos locais em que estão

inseridas, portanto é importante analisar a forma como a leitura vem sendo trabalhada nestas Unidades de Ensino, que são as únicas a proporcionar aos alunos das localidades em que estão inseridas, o ensino de leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Fazem parte desta pesquisa uma coordenadora e um coordenador das séries iniciais, um em cada uma das escolas; uma professora e dezessete alunos, sendo nove do sexo masculino e oito do sexo feminino, da T1 e uma professora e dez alunos da T2, sendo seis do sexo feminino e quatro do sexo masculino, totalizando dois coordenadores, duas professoras e vinte e sete alunos.

### **2.2.3 Instrumentos**

Compreende-se que o estudo de caso busca apreender o mais completamente possível o objeto através de recursos que permitam análise das ações, percepções e comportamentos dentro de um determinado contexto.

Utilizou-se como Instrumento deste estudo, a observação não participante. Segundo Richardson (2011, p. 260), neste tipo de observação, o pesquisador “atua como espectador atento”. Foram feitas três visitas semanais, tendo como base a observação das situações da sala de aula, presenciadas pela pesquisadora. Durante a pesquisa realizaram-se entrevistas dirigidas com os coordenadores, com estes, apenas uma, com os professoras realizaram-se duas entrevistas, e com os alunos das turmas em foco, realizaram-se também duas entrevistas, uma no início e outra no final da pesquisa. O registro dos dados foi feito através de registro de notas, do registro das atividades realizadas nas aulas e dos momentos de leitura nas duas turmas observadas. Também foram realizadas três provinhas para sondar a proficiência em leitura das crianças, sendo o pré-teste aplicado no início da pesquisa, mês de agosto de 2013, o inter-teste em meados, mês de setembro de 2013 e o pós-teste ao final desta pesquisa, mês de outubro de 2013.

Ao tratar da análise qualitativa, Bardin (2011, p.145) afirma que ela apresenta certas características particulares. “É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais”. A autora trata ainda sobre a importância do contexto, afirmando que da mesma forma que este é importante, relevante também é o contexto exterior a este; afirma que é importante considerar, “quais as condições de produção, ou seja, quem é que fala, a quem e em que

circunstâncias? Qual será o montante e o lugar da comunicação? quais os acontecimentos anteriores ou paralelos?” (Idem).

Esse modelo de pesquisa qualitativo, contemplado por Bardin (2011), visa os sujeitos que constituem o objeto da pesquisa, assim como o próprio pesquisador, quando este será capaz de interpretar os dados coletados, através de entrevistas. Este modelo “corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos” (Idem, p. 145).

Desse modo, o procedimento principal é a análise de conteúdo, quando se fez uma reflexão sobre as condições de sua produção e significação, enquanto conjunto de procedimentos para análise concreta dos objetos significantes. Considera-se a multidimensionalidade das significações expressas. Conforme Bardin (2011, p. 35), a análise de conteúdo tem os seguintes objetivos:

“A superação da incerteza: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta ‘visão’ muito pessoal ser partilhada por outros? por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável? E o enriquecimento da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam ou (infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não possuíamos a compreensão”.

As informações presentes nos textos analisados permitiram a utilização de inferências, que compreendem o que talvez possa estar além das palavras proferidas e ainda, quem sabe, além do que conscientemente tenham deixado transparecer os relatos textuais. Sobre as inferências, Bardin (1979, cit. por Richardson, 2011, p. 224) afirma que “se a descrição é uma primeira etapa da análise e a interpretação a última, a inferência é um procedimento intermediário que permite a passagem entre uma e outra”. Por conseguinte, a análise implicou em atenção uniformemente flutuante e sucessivas leituras de impregnação, que decorreram na identificação de todos os elementos impressos na linguagem, tendo em vista uma análise multidimensional do fenômeno da pesquisa.

#### **2.2.4 Procedimentos**



Para a concretização desta pesquisa foi encaminhado um ofício às gestoras das duas escolas, solicitando autorização para implementação deste estudo e prestando esclarecimentos sobre a temática, objetivos e métodos, bem como foi entregue um termo de autorização para ser assinado pela direção das referidas Instituições de Ensino, como prova de consentimento para a realização dos trabalhos. Assim, também foi enviado ofício, acrescido de um termo de autorização e participação nesta pesquisa, aos coordenadores e professoras das turmas de 2º ano do Ensino Fundamental das duas escolas, a fim de que pudesse ser feito o acompanhamento das práticas pedagógicas, assim como todo trabalho de pesquisa.

A fim de se refletir sobre as estratégias de ensino utilizadas pelas professoras das duas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, inicialmente foi realizada uma entrevista dirigida com uma coordenadora da T1 e um coordenador da T2, juntamente com as duas professoras das turmas em questão, com vistas a ter uma ideia prévia dos grupos pesquisados, no que se refere ao perfil dos alunos, as ideias que as professoras têm com relação à turma, às concepções de leitura e compreender como elas escolhem, avaliam e põem em prática as estratégias para o ensino de leitura. A respeito da entrevista dirigida, Richardson (2011, p. 210) esclarece que “na entrevista dirigida, o problema em estudo é investigado por meio de perguntas pré-formuladas e em uma ordem preestabelecida”.

Foram realizadas três observações semanais na sala de aula das turmas de 2º ano das séries iniciais das duas escolas, durante três meses do ano letivo de 2013. Tais observações foram realizadas por meio de uma grelha de observação, contendo as variáveis relevantes para o processo de ensino/aprendizagem de leitura, construída a partir da orientação dos autores que norteiam o quadro teórico desta pesquisa. Nas observações, realizadas em sala de aula, indicou-se as variáveis que foram trabalhadas em cada dia.

Sobre a observação, instrumento de estudo científico utilizado nesta pesquisa, afirma Selltriz et al. (1987 cit. por Richardson 2011, p.207) :

“A observação não é apenas uma das atividades mais difusas na vida diária; é também um instrumento básico da pesquisa científica. A observação torna-se uma técnica científica à medida em que serve a um objetivo formulado de pesquisa, é sistematicamente planejada, sistematicamente registrada e ligada a proposições mais gerais e, em vez de ser apresentada como conjunto de curiosidades interessantes, é submetida a verificações e controles de validade e precisão”.

Nessa condução, fez-se a avaliação por meio das orientações contidas no quadro teórico desta pesquisa, para sondar qual das duas professoras, efetivamente, trabalha a leitura

de maneira mais significativa. Essa avaliação foi subsidiada também pela entrevista dirigida que teve como foco, sondar as ideias que as professoras tinham com relação à turma, às concepções de leitura, as percepções com relação ao trabalho que realizam e à maneira como elas escolhem, avaliam e põem em prática as estratégias para o ensino de leitura.

Os dados coletados, por meio da observação, foram registrados num caderno de anotações. Esse caderno é um instrumento de caráter pessoal, que permite a reflexão contínua sobre os registros, a análise sistemática não apenas de atitudes e ações, mas também de impressões, sentimentos. As anotações feitas buscaram registrar informações durante as aulas de leitura, organizar a ocorrência dos acontecimentos em uma sequência cronológica para descrever as observações e relacioná-las ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, nomeadamente às estratégias de leitura utilizadas em sala de aula.

As dificuldades das professoras para trabalhar a leitura nas séries iniciais foram apontadas também por meio de entrevista dirigida, na qual as docentes relataram as dificuldades no processo ensino-aprendizagem de leitura, bem como discorreram sobre os avanços dos alunos com relação à leitura.

Para comparar as estratégias de ensino das duas professoras, nas duas turmas observadas, a partir dos resultados com os alunos, foram realizadas duas entrevistas dirigidas com cinco crianças de cada turma, em momentos diferenciados, no início e no fim das observações. A entrevista com os alunos teve a finalidade de sondar o interesse que as crianças têm pela leitura. Realizou-se ainda, três avaliações escritas, no início, meio e fim do trabalho de pesquisa, para avaliar o desempenho e avanço dos alunos nas atividades de leitura, nas duas turmas observadas. Desse modo, foi feito o comparativo do desempenho das duas turmas, com relação ao nível de proficiência em leitura.

A coleta de dados sustentou-se numa abordagem qualitativa, havendo, igualmente, estudos quantitativos dos resultados das avaliações escritas de proficiência em leitura, feitas nas duas turmas observadas. A coleta dos dados foi feita, ainda, por meio de três observações semanais em campo e de entrevistas dirigidas com coordenadores, alunos e professores.

A realização desta pesquisa decorreu entre os meses de agosto, setembro e outubro de 2013, período este em que foi feita toda a coleta de dados, por meio de observações, entrevistas e provas de proficiência em leitura. Para todos os instrumentos da pesquisa foram feitos esclarecimentos dos seus objetivos e assegurada a confidencialidade das informações prestadas por todos os sujeitos da pesquisa, a fim de garantir a seriedade deste estudo.

## **CAPÍTULO III- ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS E DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS**

### 3.1 RESULTADOS: COLETA E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Os resultados apresentados, neste capítulo, foram recolhidos através de entrevistas dirigidas com coordenadores, professores e alunos, bem como de observações semanais sobre as estratégias de ensino de leitura utilizadas pelas professoras de duas turmas de 2º ano das séries iniciais, de duas escolas do Município de Santaluz/BA-Brasil, e ainda por meio de três provas de proficiência em leitura aplicadas nas referidas turmas.

As entrevistas realizadas durante este estudo foram transcritas, obedecendo às normas propostas por Castilho e Preti (1987, pp. 9-10), como consta no anexo I. Assim, neste estudo serão apontadas as análises e discussões dos resultados obtidos, fazendo-se a descrição, inferências e interpretações dos dados coletados.

A fim de organizar a referência aos sujeitos desta pesquisa, foi estabelecido o seguinte quadro, com as siglas que constam nas referências das falas de cada um dos participantes desta pesquisa:

**Quadro 1-** Escolas e sujeitos da pesquisa

Escola	Turma	Coordenador	Professor	Aluno	
				E1	E2
<b>E1</b>	T1	C1	P1	A1	A1
<b>E2</b>	T2	C2	P2	A2	A2
				A3	A3
				A4	A4
				A5	A5

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Os quadros a seguir tratam da formação dos coordenadores e professores, sujeitos desta pesquisa, respectivamente:

**Quadro 2-** Caracterização da formação dos coordenadores das Escolas E1 e E2

<b>Coordenadores</b>	<b>Graduação em Pedagogia</b>	<b>Pós – graduação</b>	<b>Tempo de serviço</b>	<b>Tempo de serviço na escola.</b>
C1	Curso em andamento	-----	03 anos	03 anos
C2	Curso em andamento	-----	16 anos	08 anos

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

**Quadro 3-** Caracterização da formação dos professores das escolas E1 e E2.

<b>Professoras</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós – graduação</b>	<b>Tempo de serviço docente</b>	<b>Tempo de serviço na Escola</b>	<b>Séries em que lecionou (últimos 2 anos)</b>
<b>P1</b>	Pedagogia	-----	13 anos	05 anos	1º e 2º ano
<b>P2</b>	Normal Superior	História	26 anos	10 anos	2º ano

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas realizadas com professores, alunos e coordenadores, sendo que, aos coordenadores, foi feita apenas uma, no início deste estudo, com o objetivo de sondar o trabalho da coordenação pedagógica com relação às turmas, no tocante à orientação para o trabalho docente com a leitura, organização das atividades e nível de proficiência dos alunos em leitura. Ao longo do estudo temos reiterado que ler é compreender, é estabelecer relações entre o texto e o contexto, de modo que se atribua significado/sentido ao que foi lido, com a apropriação do objeto cultural – materiais de leitura – de forma interativa.

Foram realizadas entrevistas com as professoras, uma no início da pesquisa, com vistas a ter uma ideia prévia das concepções sobre leitura, das atividades e estratégias utilizadas, do planejamento dos trabalhos, bem como do nível de proficiência dos alunos em leitura. Na quarta semana dos trabalhos, desta pesquisa, foi realizada outra entrevista com as docentes, esta para sondar o avanço dos alunos no processo de aprendizagem de leitura, as dificuldades com relação ao ensino/aprendizagem de leitura e ao suporte oferecido para sanar tais dificuldades.

Também foram realizadas entrevistas com cinco alunos de cada turma, em momentos diferenciados, no início e fim da pesquisa, com o intuito de sondar a relação e o interesse dos alunos com a leitura. Foi feito ainda o relato das observações de algumas aulas de leitura das duas turmas, a fim de refletir sobre a importância das estratégias de ensino para a aprendizagem dos alunos, bem como foram aplicadas três provas de proficiência em leitura em momentos diferentes, início, meados e fim da pesquisa, com o intuito de avaliar a aprendizagem das crianças e se houve avanços na aprendizagem durante o período observado.

Os dados recolhidos são analisados por escola - Escola E1 e Escola E2. Inicialmente, debruçaremos sobre os dados do testemunho da Coordenadora, da Professora e, em seguida, será feita a análise das coerências e incoerências entre os discursos destes dois sujeitos da escola para, em sequência, se analisar o testemunho dos alunos, os dados da observação e as provas de proficiência em leitura. Por fim, será feita a comparação entre as duas escolas, E1 e E2, com relação ao trabalho pedagógico na turma de 2º ano, tendo por base todos os dados analisados. Assim, será feita a comparação das estratégias de ensino de leitura utilizadas nas duas turmas observadas, cuja análise será feita a partir do quadro teórico que subsidia esta pesquisa, também serão apresentados os resultados das entrevistas, observações e provas de proficiência de leitura aplicadas nas turmas da Escola E1 e E2.

Os resultados serão apresentados respeitando as categorias e objetivos de cada instrumento de coleta de dados, no intuito de atender aos objetivos propostos neste estudo.

### **3.1.1 Escola E1- Coordenação pedagógica e trabalho docente**

Inicialmente, a coordenadora da Escola E1 foi instigada a falar sobre a orientação pedagógica dada aos professores com relação ao objetivo do ensino na turma específica de 2º ano. Em resposta ao assunto inicial, a coordenadora afirmou ser a leitura o foco das orientações para o trabalho docente nas séries iniciais, em especial nas turmas de 2º ano, uma vez que *“é o que os alunos necessitam e, a partir do desenvolvimento da habilidade de leitura eles poderão se desenvolver nas mais diversas atividades”*. Segue a fala da C1:

*C1: Trabalhar bastante leitura, pois é o que o aluno necessita e, a partir daí, ele vai desenvolver nas várias atividades.*

A segunda pergunta da entrevista diz respeito ao acompanhamento do desempenho dos alunos em leitura durante o ano letivo e à avaliação do nível de proficiência dos alunos da

turma do 2º ano, foco desta pesquisa. A coordenadora respondeu que houve avanços em todos os alunos da turma, atribuindo, tais avanços, a alguns projetos que estavam sendo desenvolvidos desde o ano anterior. Segue a fala de C1:

*C1: Eles desenvolveram bastante, pois desde o ano passado com alguns projetos de leitura, como o projeto “Trilhas de leitura”, que vem vários jogos. Eh... de leitura, os alunos tiveram um bom desenvolvimento.*

A C1 afirma que os alunos avançaram na aprendizagem de leitura, porém não relata ter usado instrumentos para avaliação do desempenho dos alunos. Comenta que os projetos desenvolvidos, pela escola, contribuíram para o desenvolvimento da leitura dos alunos da turma.

A pergunta seguinte, referiu-se às orientações que a coordenação dá ao trabalho dos professores para o ensino de leitura. Em resposta, a C1 afirmou que orienta o trabalho com a leitura de textos diferenciados, do mesmo modo orienta o trabalho com textos que os alunos têm contato no dia a dia, como os rótulos, leitura de livros, norteando os alunos na escolha dos livros para ler, de acordo com o interesse de cada um.

*C1: Bem, eh... oriento a trabalhar vários textos, principalmente os que eles têm mais contato. Vão trabalhar rótulos, que é o que convive no dia a dia, leitura de livros que eles gostam, o professor vai mandar escolher, e outros.*

O trabalho com textos de diferentes gêneros é muito importante para o desenvolvimento dos alunos na leitura e, em especial, o trabalho com textos que dialoguem com sua realidade sociocultural. Apresentar em sala os textos com os quais as crianças têm contato, no dia a dia, propicia uma melhor interação e participação nas atividades da aula e, conseqüentemente, uma aprendizagem mais significativa, uma vez que a leitura é compreendida como um processo interativo, no qual atuam o leitor, o texto e contexto. Assim, o diálogo com os textos é feito com base nos conhecimentos prévios do leitor.

Sobre a importância dos conhecimentos prévios para uma leitura significativa, Solé (1998, p. 40), afirma que este tipo de leitura é decorrente do “processo mediante o qual atribuímos significado ao que lemos (ou ao que ouvimos ou vemos). Realizamos essa atribuição a partir dos nossos conhecimentos prévios, a partir daquilo que já sabemos, do que já fazia parte de nossa bagagem experiencial”.

Em seguida, solicitou-se que a coordenadora comentasse sobre o planejamento dos professores, especificamente para as aulas de leitura. A C1 descreveu como ocorre o planejamento docente.

*C1: O planejamento é semanal. Os professores trabalham com o livro didático e eles veem quais as necessidades que os alunos têm pra elaborar propostas de trabalho que incluem essas necessidades e isso é feito nos planos semanais.*

Segundo o relato da C1, o planejamento dos professores é pautado no diagnóstico semanal das dificuldades e necessidades de intervenção para o trabalho na turma, de modo que as intervenções são feitas semanalmente.

A quinta pergunta referiu-se ao suporte que é oferecido pela coordenação pedagógica ao trabalho dos professores, designadamente com relação à leitura nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental. Nessa proposta, a C1 citou alguns recursos que a escola dispõe para uso do professor, como suporte ao desenvolvimento do trabalho docente.

*C1: Bom, aqui tem a sala de leitura. O professor tem esse suporte para levar os alunos. Lá tem livros, pode passar vídeos e, também, pode tá incluindo nas diversas outras matérias as leituras, sabe? Pode ter, também, leitura no cantinho de leitura e pode, também, trabalhar na sala.*

A C1 citou suportes de materiais e, implicitamente, citou orientações “[...] pode tá incluindo nas diversas outras matérias as leituras [...]”, mencionando, ainda, o cantinho de leitura e a sala de leitura, enfim, subsídios que a escola dispõe para o trabalho com a leitura. A sala de leitura ou biblioteca, citada pela C1, é um dos recursos mais importantes na formação de leitores, pois oferece suporte necessário para o contato dos alunos com os livros, com os diversos tipos de leitura, visual, oral, mediante livros diversos. Sobre a relevância da biblioteca escolar, Klebis (2008, p. 38) ressalta que ela “é um dos espaços mais importantes à iniciação de leitores”.

Finalizando a entrevista, a pesquisadora perguntou: **Como é feito o processo de avaliação dos alunos e qual a periodicidade em que eles são avaliados?** Segundo o relato da C1, as avaliações são feitas continuamente, nas atividades diárias desenvolvidas em sala de aula. A referida coordenadora citou ainda a avaliação externa da provinha Brasil como instrumento avaliativo de leitura, que abrange todas as áreas de conhecimentos.



*C1: Olha...aqui não tem semana de prova. Sabe, a professora faz atividade na sala para ver como os alunos estão, com relação à leitura e a todos os conhecimentos. Éh... também tem a provinha Brasil, que avalia o desempenho dos alunos em todas as áreas de conhecimento. Então,...éh.. a avaliação acontece no decorrer do ano letivo, continuamente, sabe, nas atividades diárias que a professora desenvolve na sala de aula.*

As informações apresentadas pela coordenadora da Escola E1 contribuíram para compreendermos como é desenvolvido o trabalho da coordenação e a integração do trabalho com os professores, as prioridades da escola no trabalho com a turma.

### **3.1.1.1 Entrevista com a Professora**

A primeira pergunta da entrevista com a professora da Escola E1 referiu-se às prioridades do ensino na turma do 2º ano do Ensino Fundamental, na escola em que leciona. A professora da Escola E1 afirmou dar prioridade ao ensino de leitura, ressaltando que a aprendizagem de leitura é um direito a ser alcançado pelos alunos e, para isto, ela norteia o seu trabalho com foco na leitura. Segue a fala da professora.

*P1: Éh... no ensino do segundo ano, nós temos alguns direitos a serem alcançados e, um desses direitos, abrange...ah!....o aprendizado da leitura. Então, se o aluno do segundo ano tem que sair já sabendo ler, pra isso a gente dá prioridade ao aprendizado do alfabeto, no conhecimento de vogais e consoantes, na separação entre palavras. Então, a prioridade do ensino do segundo ano é a aprendizagem de leitura.*

O trabalho de alfabetização, nas séries iniciais, tem a leitura como prioridade do ensino, motivo pelo qual é importante que o foco do trabalho docente seja colocar à disposição dos alunos, os estímulos à leitura dos vários tipos de textos. Para Tfouni (2010, p. 11), “a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto habilidade para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização”.

Com relação ao planejamento das atividades de leitura e aos momentos em que os planejamentos acontecem, a P1 referiu-se aos planejamentos quinzenais, feitos em momentos de orientações do projeto *Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa*. Segundo a referida professora, o trabalho com a leitura é realizado no primeiro momento da aula.

***P1:** O planejamento das atividades são feitos no...no...curso, no planejamento quinzenal que a gente faz, no curso do programa Pacto nacional pela alfabetização na idade certa, que a gente tá tomando, e esse...o trabalho com a leitura é feito, especificamente, no primeiro momento de aula.*

É no planejamento das atividades que o professor escolhe, organiza, reflete sobre os resultados, bem como direciona seu trabalho com base nas orientações pedagógicas que recebem, por isto, o planejamento precisa ser subsidiado de maneira a nortear o trabalho docente e apontar as estratégias que nele serão utilizadas para atingir os objetivos propostos.

A pergunta seguinte referiu-se ao trabalho com a leitura e à forma como é organizado, se de maneira específica, em momentos especiais, ou se de forma interdisciplinar. A professora comentou que há um trabalho específico com relação à leitura, mas, neste trabalho, surgem assuntos de várias áreas de conhecimentos, que são explorados.

***P1:** Éh...a gente tem um trabalho específico com leitura, que como eu já falei, éh... trabalhado no primeiro período de aula, mas a gente tá sempre procurando também, mediante os estudos realizados no outro...ha...com...as outras áreas de conhecimentos, a gente procura abranger esses assuntos e trazer pra aula, também.*

A outra questão referiu-se à concepção de leitura que a professora considera mais relevante para uma aprendizagem significativa. Em resposta, a docente inquirida falou sobre os conhecimentos que os alunos já trazem de casa quando ingressam na escola, o processo de alfabetização que ocorre na escola e a importância das etapas de aprendizagem da leitura, que inicia com a decodificação das palavras, permitindo, posteriormente, que o aluno compreenda e dê significado às leituras, interagindo com elas a partir de seus conhecimentos prévios. Segue a fala da Professora P1:

***P1:** Éh... A gente sabe que os alunos já trazem conhecimentos de casa quando veem pra escola... Ah... Mas, eu acho que aqui na escola, a leitura precisa partir da decodificação das palavras para que, a partir daí, identificando as palavras, éh.. A gente possa aprofundar esse conhecimento, e o aluno possa ser capaz de compreender, de dar significado ao que ele lê... de.. interpretar aquilo que ele lê, de relacionar a leitura com as suas experiências...as...ah....as que eles trazem quando vem pra escola.*

A professora demonstra ter consciência da importância do diálogo entre os conhecimentos prévios dos alunos e as leituras, bem como sobre a decodificação como uma etapa do processo de alfabetização, etapa inicial que deve servir ao desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos tendo em vista estabelecer o diálogo entre os textos, atribuir-lhes significação. Conforme Solé (1998, p.52), “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar” e, para que a compreensão do que se lê aconteça, é necessário acionar os conhecimentos prévios dos alunos por meio de leituras que se relacionem às experiências das crianças. Silva (2011, p. 36) conceitua experiência, “ao conhecimento adquirido pelo indivíduo nas suas relações com o mundo, através de suas percepções e vivências específicas”.

A leitura não se encerra na codificação e decodificação de palavras e frases, é um processo mais complexo de diálogo e construção de significado e, para tal, é preciso que haja compreensão do material lido. Para Tfouni (2010), um dos mal entendidos que existem com relação ao processo de alfabetização que prioriza apenas as habilidades de codificação e decodificação (escrita e leitura), é que, desta forma, a leitura é algo finito. Na visão da autora, o que caracteriza a leitura é sua incompletude, visto que ela dá espaço a várias possibilidades de significações.

Assim, é necessário considerar a decodificação apenas como etapa do processo de leitura, não como um fim em si mesmo, uma vez que a decodificação precisa estar atrelada a outras habilidades importantes para que haja a compreensão do texto. Solé (2008, p. 23) afirma que para ler é necessário “manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias”.

A pergunta seguinte referiu-se à percepção da professora com relação ao envolvimento dos alunos nas atividades propostas à turma nos momentos de leitura e de que maneira ela constata este envolvimento. Segundo a professora, os alunos se envolvem com as atividades, questionam, respondem aos questionamentos e, apesar de algumas dispersões, que ela atribui à *coisa de criança*, é possível constatar que eles se envolvem com as atividades propostas em sala e que tais atividades são proveitosas.

**PI:** *Eu acho que eles se envolvem... apesar de que alguns momentos eles não se...eles...ficarem dispersos, mas ...isso é coisa de criança, isso é coisa de aluno...mas têm atividades assim...que eu acredito que são muito produtivas...e...eles questionam...eles...respondem aos questionamentos, e a partir desses questionamentos...dessas respostas que eles me dão, eu observo que eles se envolvem sim, com as atividades que eu proponho e que são proveitosas, sim.*

A participação dos alunos nas atividades, por meio dos questionamentos, é instrumento importante que permite à professora avaliar se as atividades propostas, em sala de aula, envolvem os alunos, e são proveitosas para a aprendizagem.

Foram feitas as seguintes perguntas com relação aos gêneros textuais: **“Quais os gêneros textuais a senhora costuma trabalhar em na sala de aula com seus alunos?”** e **“A senhora percebe que eles se interessam mais pela leitura de algum gênero específico? A que a senhora atribui esse interesse?”**

A professora relatou que trabalha com gêneros textuais variados, tais como poemas, poesias, revistas, convites, livros de histórias infantis, subsidiados pelo MEC, estes são muito bons, pois apresentam conteúdo interdisciplinar relevante para a aprendizagem dos alunos. E, em resposta à segunda pergunta sobre os gêneros textuais, afirmou perceber que os alunos gostam muito de atividades com o gênero poesia, textos que rimam e histórias infantis. Esse interesse ela atribui à faixa etária das crianças. Seguem as falas da professora:

***PI:** Éh... eu leio poemas, leio poesias, éh... eu trabalho com receitas, rótulos, com convites...nós temos um acervo muito bom dado pelo MEC, que são histórias complementares, livros complementares, com...várias obras...nessas obras, eles...trazem um trabalho interdisciplinar muito bom...os livros eles não são só histórias infantis, histórias fictícias, eles trazem um conteúdo pra ser abordado que é relevante para aprendizagem deles.*

***PI:** Eu... Percebo que eles gostam muito de atividades de leitura com gêneros que rimam... poesias... e... histórias infantis também...eu acho que pela idade...eu atribuo isso a idade, que...criança gosta muito de história infantil... né?...E... isso faz com que eu entenda que esse é o gênero que eles mais gostam (de ouvir).*

A respeito da importância do trabalho com os vários gêneros textuais e a disponibilização de materiais diversos para o estímulo à leitura, Alliende e Condemarín (2005, p. 41) explicam que:

*“Para estimular a leitura, a sala de aula deve contar com uma variedade de textos que dê amplas oportunidades para que as crianças, em especial aquelas provenientes de meios predominantemente orais, se familiarizem logo com eles”.*

Em seguida, foi feita a seguinte pergunta: **“A senhora estimula os alunos a levar materiais de leitura para casa para que leiam com os pais?”** Após resposta afirmativa,

perguntou-se: **“Que tipo de trabalho é desenvolvido a partir dessa leitura?”** Também foi feita uma pergunta com relação ao estímulo à compreensão das leituras realizadas.

A professora relatou que estimula os alunos a levar livros de histórias infantis para casa, e que realizou uma atividade na qual um aluno era sorteado, a cada dia, para se dirigir ao cantinho de leitura, escolher um livro de seu interesse, levá-lo para ler em casa e, no dia seguinte, apresentar aos colegas. A leitura era feita da maneira peculiar a cada aluno, de modo que, posteriormente, a professora realizou questionamentos para sondar a compreensão do texto lido pelo colega. Às vezes não questionava, priorizando apenas a atenção e respeito à leitura do colega.

A professora frisou, mais uma vez, que estimula os alunos a compreender os textos que leem, por meio de questionamentos orais e também escritos, até mesmo por meio de ilustrações feitas por eles, relacionadas aos textos lidos. Seguem as falas da professora:

***PI:** : Eu... estimulo...eu fiz uma atividade esses dias que eu sortei um aluno, daí ele vai no cantinho de leitura, ele escolhe o livro que ele quer ler, que ele gosta de ler...leva pra casa e no outro dia ele apresenta esse livro pra os colegas e faz a leitura do modo dele, do livro que ele levou...a partir dessa...dessa...leitura que eles fazem...ai eu já vou fazendo um trabalho de interpretação, as vezes eu deixo só a leiTura pra trabalhar o...o ato de ouvir de saber parar pra ouvir o colega...e ... em alguns momentos eu aproveito o assunto da leitura e já faço questionamento sobre a leitura pra ver o grau de entendimento deles a respeito (do que ouviram).*

***PI:** Eu.. faço... questionamentos orais, em outros momentos eu faço questionamentos escritos, em outros momentos eu peço pra que eles façam ilustração sobre a parte que mais gostou...e aí nisso...nessa ilustração, eles vão dizer, né...por meio de gravuras o que ele compreendeu, o que ele gostou daquilo...permito por meio dos questionamentos...extrair a lição que eles tiram disso pra vida deles...*

O contato com os livros e as leituras em todos os ambientes é importante para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Estimular a visita à biblioteca, aos denominados cantinhos de leitura e a levar livros para casa, propicia aos alunos um maior contato com a leitura e, até mesmo, o envolvimento da criança com esta atividade a partir do seu ambiente, das vivências e das relações familiares, que são cruciais para a formação e aprendizagem das crianças. Sobre a importância da imersão da criança em ambientes letrados e do contato desta com as diversas leituras nos espaços em que ela convive, Allende e Condemarín (2005, p. 41) asseguram que:

“A imersão num ambiente letrado, desde a infância, facilita à criança a possibilidade de abstrair a linguagem escrita de seu contexto e de descobrir as regras necessárias para transformar os sinais visuais espaciais em seus equivalentes verbais e progredir”.

Nessa estratégia, citada pela professora, que consiste no aluno levar livros para ler em casa e, posteriormente, fazer a leitura em sala de aula, outros aspectos importantes merecem destaque, como o respeito ao colega, estimulado pelo exercício de ouvir sua leitura, além dos questionamentos que são feitos após a leitura, os quais são necessários para fazer a sondagem da compreensão das crianças com relação ao que foi lido. No tocante ao envolvimento com a leitura e à importância de estimular a compreensão, Solé (1998, p. 42) explica:

“Para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso”.

Outra pergunta, feita à professora, refere-se à relação dos textos lidos com a realidade sociocultural dos alunos. Diante de sua resposta, onde mencionou que estabelece relações das leituras com as vivências, indagou-se sobre a maneira como ela o faz. A professora relatou que estabelece a relação dos textos lidos com o contexto por meio de conversas e perguntas, pedindo opiniões dos alunos a respeito dos textos trabalhados, instigando-os a dizer o que pensam, o que já sabem sobre os assuntos abordados. Exemplificou, dizendo que utiliza esses momentos para conscientizar os alunos à respeitar as diferenças, e que este respeito deve acontecer no convívio da sala de aula.

*P1: Sim, é de forma oral... a partir da necessidade da... da... eu vou conversando com eles... conversando e relacionando o texto com a vida deles, né? Perguntando a opinião deles a respeito, tentando instigar e saber o que é que eles pensam... o que é que eles já trazem sobre esse assunto... tentando conscientizar... conscientizar de forma oral...de forma oral e também de forma prática... né?... Tentando fazer com que eles entendam que as diferenças existem e devem ser respeitadas e que... aqui, na sala de aula isso deve acontecer no trato com o outro.*

A pergunta seguinte foi a respeito da importância dos estímulos visuais de leitura, quando se perguntou se eles são importantes, se a professora costuma utilizá-los e quais os

tipos que ela adota. No relato, a P1 afirmou que considera muito importante os estímulos visuais de leitura, e que utiliza vários recursos visuais de leitura em sala de aula. Citou alguns desses estímulos, demonstrando compreensão da real importância deles. Segue a fala da professora:

***P1:** Os estímulos visuais são muito importantes, principalmente na fa...na faixa etária que eles se encontram...o ver, né?... é muito importante e dá uma significação muito grande pra o que eles precisam aprender...então, eu trago o calendário que todo dia é atualizado... com eles, eu trago o alfabeto móvel que deixo exposto em sala de aula e eu sempre faço a leitura desse alfabeto...tem o cantinho de leitura com livros expostos que eles podem sempre tá explorando...tem o momento pra eles poderem utilizar esses livros...para alguns momentos pra que eles possam pegar os livros que eles gostam e sentar em suas cadeiras pra estarem lendo...tem a lista do nome dos alunos da classe...que...quando eles precisam fazer a escrita do nome os que não sabem podem tá tendo isso como subsídio pra que aprenda...então, o... estímulo visual ele é muito importante...o aluno precisa dele...e eu gosto muito de utilizar.*

Com relação à importância dos estímulos visuais e outros estímulos para incitar a leitura emergente das crianças, nas séries iniciais, Alliende e Condemarín (2005, p. 40) argumentam que:

“A leitura se desenvolve melhor numa sala de aula que possua grande variedade de estímulos para a linguagem oral e escrita, que proporcione experiências informativas que estimulem as crianças a escutar, olhar, e a descrever e que lhes permita expressar seus sentimentos e pensamentos por meio de diversas modalidades comunicativas”.

A última pergunta da entrevista refere-se à forma como é feita a avaliação do desempenho das crianças, em leitura, e à frequência em que os alunos são avaliados. Segundo a professora, os alunos são avaliados frequentemente e continuamente nas atividades, nas leituras realizadas, nos questionamentos, de forma individual e coletiva, sendo os registros destas avaliações feitos bimestralmente, por meio de questionário de avaliação do desempenho dos alunos.

***P1:** É... o desempenho de leitura ele é feito dia a dia...né?...A cada dia, a cada leitura que é feita... de forma individual, ou de forma coletiva...eu tô sempre OBservando qual é o desempenho que o meu aluno já está...que ele conseguiu...se ele conseguiu avançar ou NÃO...e também eh...a cada bimestre... a cada unidade nós temos um questionário que é*

*respondido...nesse questionário a gente avalia a habilidade do aluno, a leitura...a habilidade...mas, com eles, é feito diariamente.*

Assim, foi possível obter informações a respeito do trabalho docente, com ênfase nas concepções sobre leitura, na organização e prioridades com relação ao trabalho da professora da escola E1.

### **3.1.1.2 Avanços e dificuldades do trabalho docente. Segunda entrevista com a Professora P1**

A segunda entrevista com a professora da escola E1 foi realizada na quarta semana das observações, no último dia letivo da semana referida, após o período de aula. No agendamento foi esclarecido como seria realizada a entrevista, o assunto e, desta vez, a pesquisadora frisou que seriam poucas questões, apenas para sondar os avanços dos alunos na aprendizagem da leitura e as dificuldades enfrentadas pela professora no trabalho com a leitura.

A pergunta inicial da entrevista refere-se ao nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano e aos avanços da turma percebidos pela professora com relação à leitura. À esse questionamento, a professora começou falando sobre o nível de proficiência dos alunos em leitura, afirmando que no início do ano letivo foi feito um diagnóstico e percebeu que quatro alunos já dominavam as correspondências entre letras e seu valor sonoro, pois já liam pequenos textos. Os demais, segundo a professora, demonstravam carência de um trabalho inicial, mais sistemático, que contribuísse para seu desenvolvimento, em tal habilidade.

A partir do diagnóstico, conforme relatado pela professora, foi desenvolvido um trabalho com propostas pedagógicas de alfabetização e letramento, por meio de textos variados, verbais e não verbais. Na avaliação da docente inquirida, esse trabalho teve êxito, levando-se em conta que, dos dezessete alunos somente três ainda não fazem a correspondência som-grafia. Segue a fala da professora:

***P1:** Bem, no início do ano letivo, mediante diagnósticos realizados... foi...éh... foi possível perceber que quatro alunos já ingressaram no 2º ano do Ensino Fundamental dominando as correspondências entre letras e seu valor sonoro, pois leem palavras e pequenos textos, e...os demais, demonstraram carência de*



*um trabalho sistemático que o... que... fizesse desenvolver tal habilidade, pois...alguns alunos ainda não identificavam as letras do alfabeto e nem seu valor sonoro na grafia. Ciente dessa situação, eu... em parceria com a coordenação, procurei desenvolver propostas pedagógicas de alfabetização e letramento por meio de textos verbais e não verbais que levassem os alunos a refletir sobre o sistema de leitura e escrita alfabética. Eu acredito que... que os trabalhos desenvolvidos ao longo desse período tem surtido efeito, pois...de uma turma de dezessete alunos, temos três que ainda não fazem correspondência som-grafia, e os demais já desenvolve a leitura mesmo que em níveis diferenciados. Por isso, eu... considero a proficiência em leitura dos alunos do 2º ano satisfatória...levando em consideração a quantidade de alunos que iniciaram o ano letivo com essa habilidade já desenvolvida, somada ao que temos, até então.*

A professora relata os resultados de um trabalho específico e articulado, com foco na leitura, além de demonstrar compreensão sobre os processos de alfabetização e letramento. Quando fala sobre os dois processos, apresenta a noção de que ambos dizem respeito a objetivos semelhantes, por isto devem ser levados em consideração no trabalho com a leitura, mas percebe que há, também, diferenças, pois os cita como dois processos distintos e não apenas um. Com relação aos processos de alfabetização e letramento, Soares (2012, p. 47) faz a seguinte diferenciação: “Alfabetização: ação de ensinar/aprender a ler e escrever. Letramento: estado ou condição de não apenas sabe ler e escrever, mas cultivar e exercer as práticas sociais que usam a escrita”.

Logo após, a professora relatou as dificuldades que enfrenta no trabalho com o ensino de leitura, conforme fora solicitada. Segundo seu relato, um dos maiores problemas que ela enfrenta é a falta de concentração e motivação das crianças, a falta de incentivo familiar, pois alguns alunos não convivem em ambiente de leitores, não recebendo, portanto, incentivo em casa, o que prejudica a aprendizagem e dificulta o trabalho docente. Sem a motivação da família para a leitura, a criança não atribui muito sentido à escola e, consequentemente, não se interessa pela leitura.

**PI:** *Ah, acredito que na turma do 2º ano...o que mais tem dificultado o...o... desenvolvimento do trabalho com a leitura na sala de aula é a falta de concentração e motivação, atrelado a fatores externos (sociais)...são vários fatores, como, alguns ...dois alunos têm dificuldade de aprendizagem a falta de incentivo familiar se houvesse mais incentivo e ajuda família não teríamos quase nenhum problema, pois a maioria das crianças não convivem em ambientes de leitores e isso dificulta muito o trabalho com a leitura na sala de aula...mas, esse é o caso de alguns deles aqui...muitos dos alunos têm livros em casa e incentivo...outros não têm...e, a outros alunos, atribuo a dificuldade na aprendizagem de leitura a falta de interesse, e concentração nas aulas...esses, por*

*não terem incentivo dos pais, também não veem muito sentido na escola...é...então, esses fatores refletem diretamente no comportamento e aprendizagem dos educandos.*

A convivência em ambientes letrados facilita a aprendizagem da criança em leitura, visto que, quando estimulada desde o início para a leitura, a criança se desenvolve com maior facilidade, pois já convive diariamente com textos diversos. Assim, segundo Allende e Condemarín (2005, p. 41), “a maioria dos bons leitores provém de ambientes letrados”.

Finalizando a entrevista, solicitou-se à professora que falasse sobre o trabalho da coordenação pedagógica, com relação ao suporte oferecido diante das dificuldades enfrentadas no trabalho, no que diz respeito ao ensino de leitura. A professora relatou que tem subsídios de cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e que há, também, o trabalho em parceria com a coordenação pedagógica que orienta e dá suporte, colaborando para a elaboração e o desenvolvimento das atividades e projetos a serem desenvolvidos.

*PI: Os trabalhos para o ensino de leitura desenvolvidos em sala de aula na turma do 2º ano são... são provenientes da participação em cursos de formação e capacitação oferecidos pela Secretaria de Educação. A coordenação escolar nos dá suporte técnico para suprir as... as necessidades diárias do professor de acordo ao planejamento e às solicitações e elaboração de projetos festivos.*

Assim, a professora demonstra ter o auxílio da coordenação pedagógica no desenvolvimento do seu trabalho com a leitura que, conforme citado em relatos de entrevista anterior, é a prioridade do ensino na turma de 2º ano das séries iniciais.

### **3.1.1.3 Coordenadora e professora. Análise das coerências e incoerências entre os discursos**

O trabalho da coordenação pedagógica e o trabalho docente precisam funcionar em parceria, organizados e direcionados para atingir os objetivos de cada nível de ensino, de cada série, uma vez que esses dois sujeitos da escola são responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico, que é a mola mestra do trabalho escolar. A coordenação pedagógica é responsável pela orientação e acompanhamento do trabalho dos professores e estes, por sua

vez, trabalham diretamente nas turmas, com os alunos, o que requer coerência e parceria entre o trabalho da coordenação pedagógica e o trabalho dos professores.

Nesse sentido, será feita a análise das coerências e incoerências percebidas nos discursos da coordenadora e professora da Escola E1 com relação ao ensino de leitura, uma vez que a prática destes dois sujeitos da escola precisa ser realizada de forma conjunta.

Com relação à prioridade do ensino na turma de 2º ano das séries iniciais, coordenadora e professora apontaram a leitura como prioridade dos trabalhos com a turma e, segundo a coordenadora, através do desenvolvimento das habilidades leitoras, o aluno adquire competências que o torna capacitado para desenvolver-se nas mais diversas atividades, nas várias áreas de conhecimentos. Para a professora, a aprendizagem de leitura é um direito a ser alcançado na turma de 2º ano, como pode ser percebido nas falas:

*CI: Trabalhar bastante leitura, pois é o que o aluno necessita, e a partir daí, ele vai desenvolver nas várias atividades.*

*PI: Éh... No... ensino do segundo ano, nós temos alguns direitos a serem alcançados... e um desses direitos abrange...ha...o aprendizado da leitura... Então,... se... o aluno do segundo ano tem que sair já sabendo ler...pra isso a gente dá prioridade ao aprendizado do alfabeto, no conhecimento de vogais e consoantes, na separação entre palavras, então...a PRIOridade do ensino do segundo ano é a aprendizagem de leitura.*

Com relação ao nível de proficiência em leitura da turma de 2º ano da Escola E1, coordenadora e professora afirmam que houve avanços, que os alunos desenvolveram o nível de leitura, porém, atribuem tais resultados a diferentes fatores. A coordenadora atribui a projetos aderidos pela escola, que oferecem suporte material ao trabalho com a leitura, como pode ser percebido na fala a seguir:

*CI: Agora eles desenvolveram bastante, pois desde o ano passado com alguns projetos de leitura, como o trilha, que vem vários jogos, éh... de leitura, os alunos tiveram um bom desenvolvimento.*

Diferentemente, a professora cita uma avaliação diagnóstica feita no início do ano letivo, que serviu de base para avaliar o nível de proficiência em leitura dos alunos, atribuindo os avanços do trabalho com a leitura na turma de 2º ano às propostas pedagógicas de intervenção que tiveram foco nos processos de alfabetização e letramento, desenvolvidas em parceria com a coordenação da escola.

*P1: Bem, no início do ano letivo, mediante diagnósticos realizados... foi...é... foi possível perceber que quatro alunos já ingressaram no 2º ano do Ensino Fundamental dominando as correspondências entre letras e seu valor sonoro, pois leem palavras e pequenos textos, e...os demais, demonstraram carência de um trabalho sistemático que o... que... fizesse desenvolver tal habilidade, pois...alguns alunos ainda não identificavam as letras do alfabeto e nem seu valor sonoro na grafia. Ciente dessa situação, eu... em parceria com a coordenação, procurei desenvolver propostas pedagógicas de alfabetização e letramento por meio de textos verbais e não verbais que levassem os alunos a refletir sobre o sistema de leitura e escrita alfabética.*

Assim, percebe-se que, embora tenha sido atribuído a diferentes fatores, tanto a coordenadora quanto a professora afirmam que os alunos desenvolveram o nível de proficiência em leitura, e atribuem isso aos projetos desenvolvidos, sejam aqueles elaborados pelos próprios sujeitos da escola, sejam os projetos elaborados por esferas externas e aderidos pela escola.

Com relação aos gêneros textuais trabalhados em sala de aula e dos textos que dialogam com a realidade sociocultural dos alunos, a coordenadora C1 e a professora P1 são coerentes. A primeira afirma que orienta o trabalho com vários textos utilizados pelos alunos no dia a dia, dando como exemplo os rótulos. A segunda afirma trabalhar com vários gêneros textuais, entre eles, receitas, rótulos, convites. A P1, ao tratar da relação entre os textos lidos e a realidade sociocultural dos alunos, afirma que instiga os alunos a falar sobre os textos, a emitirem suas opiniões sobre os assuntos tratados e, desta forma, vai relacionando as leituras às vivências. O próprio trabalho com os textos corriqueiros, citados pela professora, já evidencia essa relação dos textos com o cotidiano dos alunos. Diz a coordenadora:

*C1: Bem, éh....Oriento a trabalhar vários textos, principalmente os que eles têm mais contato. Vão trabalhar rótulos, que é o que convivem no dia a dia, leitura de livros que eles gostam, o professor vai mandar escolher e...é isso.*

Além dos textos corriqueiros, como as receitas, convites, rótulos, a professora cita o trabalho com os materiais infantis subsidiados pelo MEC. Segue a fala da professora:

*P1: Éh... eu leio poemas, leio poesias, éh... eu trabalho com receitas, rótulos, com convites...nós temos um acervo muito bom dado pelo MEC, que são histórias complementares, livros complementares, com...várias obras...nessas obras, eles...trazem um trabalho interdisciplinar muito bom...os livros eles não são só histórias infantis, histórias fictícias, eles trazem um conteúdo pra ser abordado que é relevante para aprendizagem deles.*

No tocante à relação dos textos com a realidade sociocultural dos alunos, a professora comenta:

***P1:** [...]de forma oral... a partir da necessidade da...da...eu vou conversando com eles...conversando e relacionando o texto com a vida deles...né? Perguntando a opinião deles a respeito, tentando instigar e saber o que é que eles pensam...o que é que eles já trazem sobre esse assunto.*

Com relação ao planejamento das atividades, há incoerências na fala dos dois sujeitos, no que se refere à periodicidade em que acontecem os planejamentos. A C1 afirma que acontecem semanalmente, que os professores trabalham com os livros didáticos, planejando a partir das necessidades dos alunos. Desta afirmação compreende-se que, toda semana, os professores avaliam as necessidades da turma para incluir intervenções semanais no trabalho com a leitura. Porém, a professora afirma que os planejamentos acontecem quinzenalmente no curso do projeto *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Seguem as falas da C1 e P1 com relação ao planejamento das atividades:

***C1:** O planejamento é semanal. Os professores trabalham com o livro didático e eles veem quais as necessidades que os alunos têm pra elaborar propostas de trabalho que incluem essas necessidades, e isso é feito nos planos semanais.*

***P1:** O planejamento das atividades é feito no... no...curso...no planejamento quinzenal que a gente faz, no curso do programa PACTO Nacional pela alfabetização na idade certa que a gente tá tomando [...].*

A análise da fala da professora não inclui o planejamento com a coordenadora da escola, subentendendo-se que o planejamento semanal, citado pela coordenação, não acontece, porém, em outros momentos, a professora fala mais uma vez sobre os subsídios dos cursos aderidos pela Secretaria de Educação Municipal e sobre a parceria com a coordenação pedagógica no planejamento das atividades, como pode ser percebido:

***P1:** Os trabalhos para o ensino de leitura desenvolvidos em sala de aula na turma do 2º ano são... são provenientes da participação em cursos de formação e capacitação oferecidos pela Secretaria de Educação. A coordenação escolar nos dá suporte técnico para suprir as... as necessidades diárias do professor de acordo ao planejamento e às solicitações e elaboração de projetos festivos.*

Desse modo, percebe-se que há um trabalho conjunto com a coordenação juntamente com o subsídio oferecido pelos cursos aderidos pela Secretaria da Educação Municipal, que dão suporte ao trabalho dos professores.

No tocante à avaliação das turmas com relação à leitura, a coordenadora e a professora afirmam que a avaliação acontece de forma processual, em cada atividade desenvolvida, de forma individual e coletiva, nas leituras que os alunos realizam em sala. A professora ressalta que está sempre observando o desempenho e os avanços dos alunos, citando um questionário avaliativo que é preenchido, bimestralmente, para avaliação da aprendizagem dos alunos. Segue a fala da C1 e da P1:

*C1: Olha, aqui não tem semana de prova. Sabe, a professora faz atividade na sala para ver como os alunos estão, com relação à leitura e a todos os conhecimentos. É, também tem a provinha Brasil que avalia o desempenho dos alunos em todas as áreas de conhecimento. Então, eh... a avaliação acontece no decorrer do ano letivo, continuamente, sabe, nas atividades diárias que a professora desenvolve na sala de aula.*

*P1: É... o desempenho de leitura ele é feito dia a dia...né?...A cada dia, a cada leitura que é feita... de forma individual, ou de forma coletiva...eu tô sempre OBServando qual é o desempenho que o meu aluno já está...que ele conseguiu...se ele conseguiu avançar ou NÃO...e também eh...a cada bimestre... a cada unidade nós temos um questionário que é respondido...nesse questionário a gente avalia a habilidade do aluno, a leitura...a habilidade...mas, com eles, é feito diariamente.*

A coordenadora frisa que não há semana de prova e que a avaliação acontece, continuamente, nas atividades desenvolvidas na sala de aula, citando a provinha Brasil, que é um instrumento avaliativo, utilizado para diagnosticar a proficiência em leitura dos alunos das séries iniciais no Brasil. A professora afirma que a avaliação é contínua, e acrescenta que faz a avaliação bimestral por meio de instrumento de diagnóstico da aprendizagem dos alunos, avanços e problemáticas.

Assim, na Escola E1 percebe-se que há coerência entre o trabalho da coordenação pedagógica e o trabalho docente, o trabalho desempenhado na turma de 2º ano tem o foco na leitura e é organizado de maneira a alcançar este direito, conforme citado pela professora.

#### **3.1.1.4 Entrevista com os alunos. Interesse dos alunos pela leitura**

O ensino de leitura, nas séries iniciais, precisa despertar na criança o gosto e interesse por esta atividade, a fim de torná-la prazerosa para que, desta forma, a aprendizagem possa acontecer de forma satisfatória, com vistas a tornar a leitura atividade corriqueira. A respeito do desafio de despertar na criança o interesse pela leitura, Alliende e Condemarín (2005, p. 30) afirmam que “um desafio importante para os educadores e os pais é estimular nas crianças o interesse pela leitura, que se reforça quando as crianças não encontram dificuldades em aprender a ler”.

Assim, despertar o interesse das crianças é muito importante para assegurar uma aprendizagem de leitura mais prazerosa e para a formação de alunos leitores. Desse modo, foram realizadas duas entrevistas com cinco alunos da turma de 2º ano da Escola E1 com a finalidade de sondar o interesse das crianças pela leitura, bem como averiguar como se processa o trabalho com a leitura em sala de aula, na visão das crianças.

Nesse sentido, foram realizadas duas entrevistas com as crianças da turma de 2º ano da Escola E1, uma no início dos trabalhos de pesquisa e a outra, na última semana dos trabalhos, para que assim fosse possível perceber se, no período entre o início do mês de agosto ao final do mês de outubro (meses de início e fim da pesquisa, respectivamente), houve mudanças com relação ao interesse das crianças pela leitura, no tocante à quantidade de livros lidos neste percurso, assim como analisar as práticas docentes sob a ótica dos alunos.

As duas entrevistas foram realizadas com cinco crianças, sendo que, as mesmas crianças responderam às duas entrevistas, porém, em momentos diferenciados.

- **Primeira entrevista**

Para realização da primeira entrevista com as crianças, a pesquisadora escolheu, dentre os dezessete alunos da turma de 2º ano da Escola E1, cinco alunos que demonstravam interesse e níveis variados na aprendizagem de leitura, identificados durante as observações.

Inicialmente, a pesquisadora informou a professora à respeito da entrevista e do assunto a ser tratado. Logo após, conversou com os alunos, um a um, solicitando a entrevista e explicando como seria realizada, o assunto a respeito do qual eles iriam falar, também avisou que a entrevista seria gravada e, por isto, ela iria necessitar de autorização dos pais.

A pesquisadora entregou uma solicitação a cada um dos cinco alunos que seriam entrevistados para que pudessem entregar aos pais, e estes autorizassem a entrevista gravada das crianças. No dia seguinte, as cinco crianças levaram a autorização assinada pelos pais e, assim, a entrevista foi agendada para o horário de intervalo das aulas, na biblioteca escolar. As crianças concederam a entrevista, que transcorreu sem problemas e com muita empolgação por parte delas.

A identificação dos alunos será feita utilizando-se a letra A para o nome de aluno, acompanhado do número de crianças por ordem que foi concedida a entrevista. Assim, temos A1, A2, A3, A4 e A5. As perguntas referem-se ao gosto e interesse dos alunos pela leitura, o tipo de leitura que eles mais gostam, livros que mais gostam e o número de livros que já leram.

As crianças iniciaram a entrevista respondendo ao questionamento se gostam de ouvir histórias e que tipo de histórias elas mais gostam de ouvir. As cinco crianças disseram que gostam de ouvir histórias e citaram o tipo de história que gostam de ouvir. Seguem as respostas das crianças:

*A1: Gosto do Chapeuzinho Vermelho... Os três porquinhos... Ah! mais uma, só que eu esqueci o nome.*

*A2: Gosto. Rupi.*

*A3: Gosto. Os três porquinhos.*

*A4: Gosto. Grande e pequeno.*

*A5: Gosto. Pinóquio.*

Percebe-se o interesse das crianças pela literatura infantil, pois todas elas gostam de ouvir histórias. Sobre a importância da contagem de histórias para crianças, Allende e Condemarín (2005) falam a respeito dos efeitos que produzem a contagem de histórias para as crianças. Segundo eles, quando se conta histórias às crianças:

“Estabelece-se uma comunicação visual direta com as crianças. As crianças ouvem e olham diretamente a expressão do rosto, os gestos, a entonação da professora. Tudo isso ajuda a compreender melhor o conteúdo e esclarece os termos e as expressões de difícil compreensão” (Idem, p. 42).

A segunda pergunta feita às crianças, refere-se ao tipo de história, citada na resposta anterior, que elas mais gostam, perguntou-se o porquê do interesse das crianças pelo tipo de história que elas destacaram. Duas crianças responderam que gostam porque é bom, outras



porque são histórias de crianças e outras, ainda, citaram parte da trama da história que acha mais interessante. Seguem respostas das crianças:

*A1: Porque é de criança. Eu sou criança e eu leio de criança.*

*A2: Porque é bom...*

*A3: Éh... Porque tem o lobo e é muito bom... Engraçado.*

*A4: Porque têm livros de histórias, tem... ah...o grande, tem o pequeno e eu gosto muito.*

*A5: Porque ele se perde e ele encontra o pai dele na boca da baleia!*

Assim, vários são os argumentos das crianças para comprovar o interesse pelas histórias infantis que, por trazerem tramas interessantes, direcionadas ao público infantil, prendem a atenção e despertam o interesse das crianças.

Em seguida, a pesquisadora perguntou se as crianças sabiam ler e se gostavam de ler. Três crianças responderam afirmativamente, uma disse que está aprendendo e a outra que sabe um pouco. Quanto a gostar de ler, três responderam que gostam, uma disse que “*mais ou menos*” e outra que gosta um pouco de ler. Segue a fala das crianças:

*A1: Sei, gosto.*

*A2: Sei um pouco. Mais ou menos.*

*A3:Tô aprendendo. Gosto.*

*A4:Sei. Gosto.*

*A5:Sim, um pouco!*

Perguntou-se, ainda, se a professora lê, na sala de aula, histórias infantis. Todas as crianças responderam que sim, a professora lê histórias infantis na sala de aula. Uma das crianças pensou, tentando lembrar e chegou à conclusão que a professora lê sim. Seguem as respostas das crianças:

*A1: Sim.*

*A2: Sim.*

*A3:Hum!...ha...sim.*

*A4:Acostumava. Ainda tá...é...acostuma.*

*A5:Costuma.*

Apreende-se das respostas das crianças, que a professora costuma contar histórias na sala de aula e, assim, estimula, por meio das histórias infantis, a atenção e interesse pela leitura. Também perguntou-se se a família das crianças lê, com elas, histórias infantis. Quatro

crianças responderam que sim, apenas uma respondeu negativamente. Esse é um aspecto importante, pois o estímulo à leitura deve acontecer em todos os ambientes em que a criança está inserida. A respeito das vantagens da integração da criança num ambiente letrado, Alliende e Condemarín (2005, p. 41) elucidam que:

“A imersão num ambiente letrado desde a infância facilita à criança a possibilidade de abstrair a linguagem escrita do seu contexto e de descobrir as regras necessárias para transformar os sinais visuais espaciais em seus equivalentes verbais e prosseguir”.

Perguntou-se, também, às crianças, se elas levam livros para ler em casa. Três crianças responderem que sim, levam livros para ler em casa, uma respondeu que não e a outra disse *não muito*, deixando subentendido que leva livros para casa, embora o faça com pouca frequência. Segue a fala das crianças:

*A1: Levo. A2: Não. A3: Levo! A4: Levo. A5: Não muito.*

É importante que as crianças levem livros para ler em casa, fiquem em contato com eles nos vários ambientes em que convivem. Assim, levando-os para casa, mesmo as crianças que não convivem em lares letrados, propiciam o contato com os livros no ambiente de convívio familiar. Perguntou-se, igualmente, quantos livros as crianças já leram este ano. Seguem as respostas das crianças:

*A1: Éh... Uns trinta! Porque eu li: Chapeuzinho Vermelho, Não assuste o bicho... Arco-íris, eu já li um monte de vezes... Tem esse também, O sol e o Azulão, eu já li um bocado de vezes... Eu acho que uns trinta ou quarenta, por aí.*

*A2: Só três.*

*A3: Uns dez, por aí.*

*A4: Nove.*

*A5: Muitos. Uns...sete.*

Percebe-se que os alunos entrevistados da turma de 2º ano da Escola E1, leem bastante, apenas um demonstra ler menos. Tendo como base as respostas dessa entrevista, nota-se que os alunos entrevistados têm interesse pela leitura, gostam de ler e são estimulados a ler tanto na escola quanto em casa, como relata a maioria das crianças. Isso facilita o processo de aprendizagem de leitura, uma vez que é necessário que a leitura esteja presente em todos os ambientes de convívio das crianças, pois elas são incentivadas pelos adultos que

convivem com elas. Sobre a influência dos adultos no processo de aprendizagem de leitura das crianças, Klebis (2008, p. 35) ressalta que “sabemos que os adultos, sejam os pais em casa, sejam os professores na escola são também elementos de influência na constituição da crianças ou adolescentes como leitores e não – leitores”.

Portanto, é muito importante que os adultos estimulem as crianças a ler, seja por meio do exemplo de leitor, seja pelo incentivo com atividades e disponibilização de livros diversos que possam ser lidos pelas crianças.

- **Segunda entrevista com os alunos**

A segunda entrevista com as crianças teve o intuito de consultar o desenvolvimento das crianças na leitura, o interesse, a quantidade de livros que já leram durante o ano e perceber se o interesse delas, pela leitura, aumentou entre os meses de agosto a outubro de 2013.

A entrevista foi agendada para a última semana dos trabalhos desta pesquisa. Dessa vez, não houve necessidade de enviar autorização para gravação das entrevistas, considerando-se que, na primeira autorização solicitada e concedida pelos pais das crianças, já havia a informação de que seriam realizadas e gravadas duas entrevistas. Assim, as mesmas crianças entrevistadas inicialmente, foram mais uma vez convocadas para a segunda entrevista.

Primeiramente, os alunos falaram sobre a professora, se ela pede para que leiam em sala de aula e o que cada um mais gosta de ler na sala. Seguem as respostas das crianças:

*A1: Sim, a história de dentinho.*

*A2: Sim, eu gosto de ler.*

*A3: Pede. Os três porquinhos.*

*A4: Pede, livros infantis...eh!...umas coisas....*

*A5: Não muito. Gosto de ler os livros infantis.*

Depreende-se, das respostas das crianças, que a professora solicita a leitura dos alunos em sala de aula e que há acervo de livros de histórias infantis diversos, pois, cada criança, se interessa por uma história diferente. Em seguida, perguntou-se a respeito de levar livros para ler em casa, se as crianças levam e qual o último livro que leram em casa. Seguem as respostas das crianças:

*A1: A história de dentinho.*

*A2: Não.*

*A3: Sim, Cinderela.*

*A4: Levo. Tô levando um, hoje.*

*A5: Sim, levo. O último que eu levei foi Jonas.*

Percebe-se que a maioria das crianças leva livros para ler em casa e, levando-se em consideração a primeira pergunta que trata dos livros que as crianças leem na sala, apreende-se que a professora incentiva as crianças a levarem livros para casa. Com relação à quantidade de livros lidos durante o ano, as crianças responderam:

*A1: Cinquenta, por aí. A2: Quatro. A3: Dez. A4: Uns quinze. A5: Uns dez .*

Comparando-se com a primeira entrevista, percebe-se que todas as crianças aumentaram o número de livros lidos entre os meses de agosto a outubro de 2013. Seguem as respostas da primeira entrevista para fins comparativos:

*A1: É, uns trinta ! A2: Só três. A3: Uns dez, por aí A4: Nove. A5: Muitos, uns sete!*

Apenas o aluno A3 não aumentou o número de leituras no período dos meses observados. Foi feita, ainda, a seguinte pergunta: **“Você visita sempre a biblioteca? Com quem você visita a biblioteca?”** Segue a resposta das crianças:

*A1: De vez em quando eu visito com minhas colegas, Duda e Sofia.*

*A2: NÃO!*

*A3: Sim, com minhas amigas.*

*A4: Sim, visito. Eu vou sempre com Dacy, a moça que fica na biblioteca.*

*A5: Só na hora da saída. Visito sempre sozinho.*

Pelas respostas obtidas, percebe-se que apenas um aluno não tem o hábito de visitar a biblioteca da escola, enquanto os demais visitam e parecem gostar, indo com colegas ou mesmo sozinhos, conforme relatam.

A última pergunta da entrevista tratou da análise que as crianças fazem de si mesmas com relação à leitura, se melhoraram do início do ano até o mês de outubro, mês em que foi realizada esta entrevista, e o que elas percebem que mudou na leitura. Apenas uma criança ficou confusa e respondeu negativamente, enquanto as outras responderam que sim, que melhoraram na leitura e julgaram ter aprendido mais.

*A1: Sim, eu melhorei. Tem diferença agora, porque eu sei ler rápido e antes eu ainda lia um pouco devagar.*

*A2: Hum! ...Não sei, não!*

*A3: Sim, acho que eu mudei. Eu melhorei mais a leitura.*

*A4: Sim, agora eu leio melhor do que quando começou este ano.*

*A5: Acho que sim. Mudou o dever e eu aprendi mais.*

Assim sendo, identifica-se que a maioria das crianças julga ter avançado na leitura, considerando-se que elas mesmas percebem que estão lendo melhor que no início do ano, quando ingressaram na turma de 2º ano.

### **3.1.1.5 Reflexões sobre as estratégias de ensino. Observação**

A observação é um rico instrumento de coleta de dados, pois permite ao pesquisador perceber, mais de perto, a realidade do objeto de estudo, as interrelações entre os sujeitos. Por isso, foram feitas observações na Turma T1 na escola E1 durante os meses de agosto, setembro e outubro do ano letivo de 2013.

As observações realizaram-se a partir de uma grelha de observações, fundamentada pelos autores que norteiam esta pesquisa, com alguns aspectos importantes no tocante às estratégias de ensino de leitura utilizadas na sala de aula. Os aspectos que constam na referida grelha são relevantes para compreender como é realizado o trabalho com a leitura na turma T1 de 2º ano do Ensino Fundamental. Nessa condução, observou-se os seguintes aspectos:

- Organização da sala de aula;
- Recursos visuais utilizados na sala de aula para estímulo à leitura;
- Recursos materiais para as aulas de leitura;
- Gêneros textuais trabalhados;
- Trabalho de estímulo à compreensão dos textos lidos.

Para Alliende e Condemarín (2005), a leitura se desenvolve melhor em salas de aula que contenham estímulos visuais de leitura, proporcionem às crianças experiências informativas no ambiente, estimulando-as a olhar, escutar e descrever, permitindo-lhes expressar seus pensamentos e sentimentos. Ainda segundo os autores, é necessário que a criança tenha contato com vários tipos de textos, se familiarize com eles e estes dialoguem

com sua realidade. Com relação aos diversos gêneros textuais que podem ser trabalhados em sala de aula, Alliende e Condemarín (2005, p. 46) citam : “recomenda-se o uso de catálogos, cartazes, anúncios, comerciais, receitas, instruções, tíquetes, bilhetes de loteria, guias de televisão ou de espetáculos, tiras cômicas, embalagens variadas de produtos, slogans de camisetas, cartas, notas de pagamentos, volantes etc.”

Com relação à compreensão dos textos, Solé (1998) enfatiza que o envolvimento de um leitor com a leitura só ocorre se aquele for capaz de ler um texto e compreendê-lo, seja de forma autônoma ou com a ajuda de outras pessoas mais experientes, que atuam como suporte e recurso à compreensão dos textos. É necessário, por conseguinte, que o professor atue como subsídio de compreensão à leitura das crianças.

- **Organização da sala de aula da turma T1**

Durante todo o período de observações na turma T1, um dos aspectos observados foi a organização da sala, a disposição das cadeiras das crianças, a postura da professora com relação a este aspecto. A professora P1 variava a disposição das carteiras das crianças e da sua mesa. Na maior parte dos dias, as cadeiras estavam dispostas em círculo, às vezes, quando ia realizar atividades escritas, a professora organizava a turma em fileiras para assegurar que a atividade seria feita individualmente.

Quando ia contar histórias, a professora afastava todas as carteiras, inclusive a mesa do professor, pedindo que todas as crianças sentassem no carpete que ficava no cantinho de leitura, onde era realizada a contagem de história e o diálogo de compreensão do texto, após a atividade.

Havia momentos em que os próprios alunos realizavam a leitura de livros que eles eram estimulados a levar para casa. Nesses momentos, a professora organizava a sala em círculo, com as cadeiras próximas, ficando no centro o aluno que ia contar a história, para que todos ouvissem atentamente a leitura deste colega.

Dessa forma, para cada metodologia utilizada em sala de aula, a professora dispunha a sala com uma organização diferente, a fim de proporcionar um ambiente adequado a cada objetivo proposto às aulas de leitura.

- **Recursos visuais utilizados na sala de aula para estímulo à leitura**

Com relação aos recursos visuais utilizados na sala de aula como estímulo à leitura, a professora P1 demonstrava interesse, preocupação e consciência da importância para o desenvolvimento dos alunos na atividade de leitura, uma vez que a sala de aula da turma T1 possui vários recursos visuais de estímulo à leitura.

Na sala de aula da turma T1, a professora utilizava diversos recursos visuais para estimular a leitura das crianças, dentre eles o calendário, um cartaz grande com a visualização do ano, da data, dia e mês, que era atualizado diariamente, no início da aula, com a ajuda das crianças. Além de sempre fazer atividades escritas, a professora estimulava os alunos a verificar o dia e mês para identificar a data no início da atividade.

Na sala de aula havia ainda o cantinho de leitura, um lugar bem decorado, com vários livros da literatura infantil à disposição das crianças. No cantinho, havia também jogos educativos, que estimulavam a leitura, um tapete que deixava o local mais aconchegante e várias imagens de personagens infantis ao redor, bem como a faixa com letreiro grande com o indicativo do cantinho de leitura.

Havia, ainda, um cartaz grande, contendo o nome completo de todos os alunos da turma, com letreiro adequado, ao qual os alunos recorriam sempre que eram estimulados pela professora a escrever o nome de algum colega, ou mesmo alguns recorriam para escrever o próprio nome completo. Também havia, na sala de aula, plaquetas com todas as letras do alfabeto, ilustradas com objetos e animais cujo início do nome correspondia à letra específica do alfabeto. Os alunos sempre recorriam à essas plaquetas para identificar a letra inicial de palavras, fazendo a correspondência letra/som.

Existia um cartaz grande com envelopes, contendo, cada um deles, o nome de cada aluno. O cartaz era denominado de *Correio do 2º ano*. Nesse envelope, a professora frequentemente colocava avisos, elogios, sugestões, dicas, para estimular os alunos a ler os bilhetes e a escrever, em resposta à mesma. Os alunos se interessavam muito pelo correio e, até mesmo, deixavam bilhetinhos para os colegas.

Observou-se, ainda, o indicativo com plaquetinhas contendo o nome da sala, a turma, o armário da turma e um local para exposição dos desenhos das crianças. Nesse local, a professora colocava os desenhos que as crianças produziam, bem como algumas atividades interessantes desenvolvidas em sala de aula. Assim, na sala da turma T1 havia muito estímulo visual para a leitura.

- **Recursos materiais utilizados nas aulas de leitura**

Os recursos materiais também são importantes para incentivar os alunos nas aulas de leitura. As crianças gostam de novidades, de materiais que despertem sua atenção, criatividade, competição. Com relação aos recursos materiais utilizados nas aulas de leitura, a professora P1 utilizava vários recursos para despertar o interesse das crianças. Dentre os recursos utilizados, estava um material com letras do alfabeto, correspondentes a três conjuntos do alfabeto para realização de jogos. A professora realizou uma competição entre alguns grupos, deu uma lista de palavras que queria que formassem utilizando as letras do alfabeto. Enquanto as crianças dos grupos iam montando as palavras, a professora contava o tempo. Ganhava o jogo, o grupo que construísse as palavras corretamente, em menos tempo. As crianças demonstravam muito interesse nesse tipo de atividade.

Foi utilizado outro jogo nas aulas de leitura, o qual continha várias cartas com palavras. O jogo, denominado de *Jogo da memória*, ao invés de desenho, continha palavras. As cartas ficavam na mesa da professora, viradas, para que o aluno não visse a palavra, e cada jogador tinha uma chance, por vez, de encontrar as duas palavras iguais para formar um par. Ganhava o jogo quem conseguisse formar mais pares com as palavras. Tendo em vista existir quatro jogos, em um jogo de duplas, brincavam oito crianças por vez. As crianças se entusiasmavam muito com o jogo e, ao mesmo tempo, desenvolviam a aprendizagem em leitura.

A professora adotou diversos recursos nas aulas de leitura, que tornavam a aula mais interessante, despertando o interesse dos alunos pela atividade. Eram utilizadas, nas aulas, músicas, especialmente nas datas comemorativas, sendo feito depois um trabalho de leitura da letra da música e interpretação do texto. A professora utilizava, de igual modo, filmes infantis, com produção de texto dos alunos, placas com indicativo de nomes e frases de músicas e de textos lidos, livros de literatura infantil para leitura em sala de aula e em casa, bexigas para as dinâmicas das atividades de leitura, caixas de música.

Outra atividade dinâmica e interessante desenvolvida na sala foi a *pescaria*, para a qual a professora confeccionou peixes de cartolina, colocando um ímã em cada peixinho confeccionado, bem como palavras ou frases. Fez, também, um anzol que continha um ímã e, para iniciar o jogo, colocou os peixes em um local da sala chamado de lagoa. Os alunos ficavam na margem da suposta lagoa, com os anzóis, para pescar um peixinho. Após pescar, as crianças liam o que estava escrito no peixe, falavam um pouco o que sabiam sobre o que tinham lido. A professora, normalmente colocava frases relacionadas ao cotidiano do aluno



para que eles emitissem opinião, como por exemplo, “*é dever de toda criança respeitar e obedecer aos seus pais*”.

Assim, nas aulas de leitura da turma T1, a professora utilizava diversos recursos materiais e estratégias de leitura que despertavam a atenção, participação e interesse das crianças pela leitura.

- **Gêneros textuais trabalhados**

O trabalho, com os mais variados tipos de textos, principalmente aqueles que dialogam com a realidade dos alunos, é de suma relevância para a aprendizagem das crianças, pois acionam seus conhecimentos prévios. Assim, o trabalho com gêneros textuais, com os quais os alunos têm contato no dia a dia, facilita a interação destes com os textos.

A professora da turma T1 utilizou vários gêneros textuais para o trabalho com a leitura, dentre eles o convite, bilhete, rótulos, receitas, textos em literatura de cordel, poesias diversas, placas de trânsito, tirinhas infantis, histórias infantis, estas, a professora diariamente usava, dentre outros gêneros textuais. Na aula com o gênero textual **bilhete**, a professora iniciou lendo um bilhete que fez para um aluno da turma, informando que ele havia esquecido o lápis, razão pela qual ele precisava pegá-lo na secretaria da escola, pois a professora havia guardado. Em seguida, a professora explicou a funcionalidade do bilhete, bem como sua estrutura.

Após a aula expositiva, as crianças, juntamente com a professora, confeccionaram um cartaz grande e, cada uma, foi estimulada a elaborar seu envelope, a colorir, e a colocar seu nome. Depois dessa confecção, todos os envelopes foram colados no cartaz e a professora escreveu uma plaquinha com o indicativo escrito Correio do 2º ano. Em seguida, todas as crianças escreveram um bilhete para um colega da turma.

No gênero textual **convite**, a professora, na aula anterior, solicitou aos alunos que levassem um convite qualquer que eles ou seus pais tivessem recebido: de aniversário, casamento, formatura etc. No dia da aula, as crianças levaram, em sua maioria, convites de aniversário, apenas três não levou. A professora iniciou a aula pedindo que cada aluno lesse as informações contidas no seu convite e, em seguida, mostrou o que ela tinha, lendo-o, também, para a turma. Perguntou o que todos os convites tinham em comum, para só então explicar como se redige os referidos textos, quais as informações necessárias, pedindo, novamente, que cada um visse o convite que tinham em mãos e observasse se neles constavam todas as

informações necessárias. As crianças identificaram as informações e duas delas notou que faltava a informação do horário em seus convites.

Em seguida, a professora pediu que os alunos criassem um convite, começando a escrever as informações básicas como o tipo de festa, data, local, horário, nome de quem convida, nome do convidado. Utilizando papel ofício, hidrocor, lápis de cor, lápis grafite, cada criança confeccionou um convite, que seria entregue a um de seus colegas. Os convites foram colocados, por cada criança, no envelope do Correio do 2º ano, para serem entregues ao colega destinatário. A docente destinou um momento para a leitura dos convites.

Foi uma atividade muito prazerosa, em que os alunos demonstraram interesse e muito entusiasmo. A professora utilizou procedimento semelhante para as aulas com os gêneros textuais **rótulos** e **receitas**, com a diferença que, na aula com os primeiros, os alunos fizeram cartazes utilizando vários rótulos e não produzindo-os. Na aula com receitas, as crianças foram incentivadas a trazer de casa aquelas que a mãe utilizava, lendo-as para a turma, escolhendo algumas delas para copiar e entregar às suas mães.

As aulas com os textos em literatura de **cordel** e **poesias**, chamaram a atenção da turma, notando-se que os alunos demonstravam muito entusiasmo. Na primeira aula com poesias, a professora explicou o que é rima, a diferença entre rima e estrofe, falou da melodia que havia nos textos. Após essas explicações, conduziu os alunos à sala de leitura para assistir a um vídeo infantil com uma música contendo muitas rimas. Depois, os alunos cantaram a música na sala, sendo-lhes pedido, pela professora, que identificassem as palavras que rimavam. Quando os alunos falavam, a professora solicitava para identificar onde estava a rima das palavras indicadas. Além disso, a docente utilizou um jogo das rimas, que consistia em formar pares de palavras que rimavam, jogo este feito em grupos de quatro alunos, ganhando aquele grupo que conseguisse identificar maior número de pares de rimas. Ao final da partida, os alunos liam as palavras e identificavam as rimas.

Para as aulas com as **placas de trânsito**, a professora levou algumas que existiam na escola, pedindo aos alunos para identificar o que elas representavam. A professora explicou que as placas são textos visuais, pois apesar de não terem palavras, transmitem mensagem por meio de desenhos. Em seguida, as crianças assistiram à um vídeo infantil que tratava das placas de trânsito, ao término do qual visualizaram novamente as placas que a professora havia levado, identificando o significado de cada uma delas. Logo após, a professora pediu que os alunos relatassem suas experiências, se já tinham visto as placas mostradas e onde viram. Por fim, as crianças iniciaram uma brincadeira, no decorrer da qual a professora ia

mostrando as placas que precisavam ser obedecidas. Alguns alunos, que não ficavam atentos às placas, eram submetidos a uma prenda, ou seja, faziam algo que os colegas sugeriam como punição.

No trabalho com as **tirinhas infantis**, a professora levou algumas amostras da turma da Mônica para ler com os alunos. Inicialmente, perguntou se as crianças conheciam aquelas personagens, o que foi confirmado por todas elas, afirmando não só conhecer como gostar muito das personagens. A professora entregou a cada dupla de alunos três tirinhas para serem lidas e, após a leitura, as crianças, juntamente com a professora, sentaram no carpete localizado no cantinho de leitura. Em dupla, os alunos contaram aos demais colegas a pequena história que havia nas tirinhas lidas. Os alunos se divertiram muito durante a atividade, demonstrando entusiasmo.

Assim, as atividades com os gêneros textuais despertavam a atenção e o interesse das crianças, aproximando-as dos textos que, em sua maioria, tinham contato no dia a dia.

- **Trabalho de estímulo à compreensão dos textos lidos**

É essencial que a leitura assegure a compreensão do texto lido, uma vez que este se constitui no objetivo primeiro da leitura. A professora da turma T1 estimulava à compreensão dos textos por meio de vários questionamentos orais, estabelecia a relação destes com o contexto dos alunos, pedia a opinião das crianças com relação ao assunto neles abordado. Ao iniciar as leituras na sala, a professora fazia sondagem com relação ao assunto a ser abordado, normalmente a partir da ilustração da capa e do título do texto. Os alunos apresentavam suas hipóteses sobre o texto a ser lido, enquanto a professora ia fazendo questionamentos a respeito de suas ideias.

Após a leitura, via de regra, a professora realizava uma roda de conversa sobre o texto lido, fazia diversos questionamentos e pedia a opinião das crianças sobre os diferentes assuntos abordados nos textos. Eram momentos de diálogo, nos quais as crianças relatavam suas experiências sobre vários assuntos. Apesar de algumas crianças se dispersarem, às vezes, todas participavam à medida que o trabalho de compreensão e interpretação dos textos era realizado. Ocasionalmente, a interpretação dos textos foi feita de forma escrita, mas, na maioria das vezes, esta atividade realizava-se oralmente.

### **3.1.1.6 Resultados do pré-teste, inter- teste e pós-teste da Escola E1**

O resultado do trabalho pedagógico de uma escola só pode ser avaliado a partir do resultado com os alunos, para quem é direcionado todo o trabalho. Assim, com vistas a avaliar os resultados da Escola E1, bem como as estratégias de leitura utilizadas pela professora P1, foram realizadas três provas de proficiência em leitura com as crianças, uma no início dos trabalhos da pesquisa, outra no segundo mês dos trabalhos e outra no final da pesquisa, a fim de avaliar o desempenho dos alunos em leitura, e consequentemente, avaliar todo o trabalho pedagógico da Escola E1 com a turma de 2º ano do Ensino Fundamental.

Assim, será feita a análise das três provas de proficiência em leitura, aplicadas com todas as crianças da turma T1, que continha dezessete alunos.

#### **3.1.1.6.1 Organização, aplicação, correção e resultados do pré-teste**

A primeira provinha para avaliar o nível de proficiência dos alunos, em leitura, foi elaborada tendo como subsídio a matriz de referência de leitura a partir dos descritores nacionais de competências e habilidades para os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, constantes na Matriz de referência da Provinha Brasil, prova realizada anualmente pelo governo federal brasileiro nesta etapa de ensino, com vistas a avaliar o nível de proficiência em leitura dos alunos. O pré-teste teve como base os seguintes descritores de competência de acordo com o INEP (2011):

- Diferenciar letras de outros sinais gráficos e identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafias das letras;
- Identificar o número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens;
- Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada;
- Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo;
- Localizar informações em diferentes gêneros textuais;

A provinha de leitura continha dez questões, das quais a maioria tratava da identificação de letras, palavras, com utilização de gêneros textuais diversos. Havia apenas duas questões de interpretação, com enunciados curtos e completos. A referida provinha encontra-se no apêndice VII.

O agendamento do pré test, com a professora, foi feito uma semana antes da aplicação. Agendamos na primeira semana do mês de agosto, no início do trabalho de pesquisa, enquanto a prova foi aplicada no dia quinze daquele mês. Todos os alunos fizeram a primeira provinha na data agendada.

Na aplicação da provinha, a professora explicou aos alunos que apenas iria ler o enunciado das questões com eles, mas que cada um teria que fazer conforme sua compreensão, sem maiores esclarecimentos por parte dela, pois a provinha era para testar os conhecimentos de cada um. As crianças conseguiram fazer a provinha em quarenta minutos, algumas terminando antes dos trinta minutos.

Na correção das provinhas, feita pela pesquisadora, atribuiu-se um ponto a cada acerto, totalizando dez pontos. Os resultados foram entregues à docente para que esta pudesse fazer uma avaliação das competências e habilidades da turma já construídas e ainda por construir, a fim de intervir no que fosse necessário. Apenas dois alunos da turma T1 não obtiveram êxito na primeira provinha, pois tiveram notas abaixo de 50% na prova. Os demais conseguiram notas excelentes, acima de 70% de acerto na provinha. A maioria dos alunos tirou notas 8,0 e 9,0 na provinha, quatro alunos tiraram 10, um aluno tirou 6,0 e dois alunos tiraram 7,0. Segue a tabela 1 com as notas das crianças na primeira provinha de proficiência em leitura.

**Tabela 1- Resultados do pré-teste 1**

<b>Nº de alunos</b>	<b>Notas do Pré-teste</b>
<b>A1</b>	<b>10</b>
<b>A2</b>	<b>10</b>
<b>A3</b>	<b>7,0</b>
<b>A4</b>	<b>2,0</b>
<b>A5</b>	<b>2,0</b>
<b>A6</b>	<b>6,0</b>
<b>A7</b>	<b>7,0</b>
<b>A8</b>	<b>8,0</b>
<b>A9</b>	<b>8,0</b>
<b>A10</b>	<b>10</b>
<b>A11</b>	<b>10</b>
<b>A12</b>	<b>9,0</b>
<b>A13</b>	<b>9,0</b>
<b>A14</b>	<b>9,0</b>
<b>A15</b>	<b>9,0</b>
<b>A16</b>	<b>9,0</b>
<b>A17</b>	<b>9,0</b>
<b>Total de pontos T1</b>	<b>134</b>
<b>Média Aritmética T1</b>	<b>7,8</b>

Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa.

Assim, a turma obteve média aritmética satisfatória na primeira provinha, sendo que apenas dois alunos não conseguiram êxito.

### **3.1.1.6.2 Organização, aplicação, correção e resultados do inter-teste**

A elaboração da segunda provinha ou inter-teste, para medir o nível de proficiência em leitura da turma T1 teve, igualmente, como base as competências e habilidades estabelecidas pelo MEC para os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Seguem os descritores de competências que nortearam a elaboração do inter test de leitura, conforme consta na Matriz de referência do INEP (2011), que são utilizadas para a elaboração da provinha Brasil, aplicadas a cada ano pelo governo federal brasileiro nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental:

- Identificar o número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens;
- Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas e com distintos graus de evidência da informação;
- Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo;

O inter-teste foi elaborado com dez questões, com um nível de complexidade um pouco maior que aquele contido na primeira provinha, uma vez que havia mais questões contendo frases e enunciados curtos em gêneros variados para serem lidos, bem como para que as crianças localizassem informações por meio da leitura. O inter test foi agendado com a professora P1 uma semana antes de sua realização e foi realizado no dia doze de setembro. Ao iniciar a prova a professora deu as instruções, organizou a sala em fileiras, e disse que cada aluno deveria responder a sua prova em silêncio de acordo com os conhecimentos que cada um tinha, fez apenas a leitura das questões. Os alunos responderam a provinha em quarenta e cinco minutos, sendo que alguns alunos responderam em menos de meia hora.

Nessa provinha, alguns alunos tiveram um pouco mais de dificuldades, uma vez que as questões exigiam mais leitura e interpretação que a primeira provinha, ainda assim, os alunos conseguiram boas notas.

A correção foi feita pela pesquisadora e, para cada questão, foi atribuído um ponto, totalizando dez pontos. Apesar do grau de dificuldade da prova ter sido maior, o número de alunos que acertaram todas as questões foi maior que na primeira provinha. Nesta prova, cinco alunos conseguiram dez pontos. Boa parte dos alunos acertou mais de 70% da provinha, dois alunos tiraram notas não satisfatórias, e um conseguiu cinco pontos e outro seis pontos. Segue a tabela 2 com os resultados da II provinha de leitura:

**Tabela 2- Resultados do inter-teste T1**

<b>Nº de alunos</b>	<b>Notas do Inter-teste</b>
<b>A1</b>	10
<b>A2</b>	5,0
<b>A3</b>	9,0
<b>A4</b>	2,0
<b>A5</b>	3,0
<b>A6</b>	8,0
<b>A7</b>	6,0
<b>A8</b>	10
<b>A9</b>	10
<b>A10</b>	8,0
<b>A11</b>	9,0
<b>A12</b>	8,0
<b>A13</b>	7,0
<b>A14</b>	9,0
<b>A15</b>	1-
<b>A16</b>	10
<b>A17</b>	9,0
<b>Total de pontos T1</b>	133
<b>Média Aritmética T1</b>	7,8

Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa.

Assim, a turma T1 manteve na segunda provinha a mesma média aritmética da primeira prova, como pode ser percebido nos quadros 4 e 5, respectivamente. E, levando-se em conta que o nível de dificuldade da II provinha foi maior, pode-se considerar que o resultado foi bastante satisfatório.

### **3.1.1.6.3 Organização, aplicação, correção e resultado do pós-teste**

A terceira e última provinha pos test de leitura, foi realizada, na turma T1, para medir o nível de proficiência em leitura da turma, bem como para perceber os avanços da aprendizagem das crianças. A terceira provinha conteve dez questões, com um nível de dificuldade equivalente àquele encontrado na II provinha, acrescido de questão para



identificar a função social do texto. Os descritores de competências e habilidades, estabelecidos pelo MEC, segundo consta na Matriz de referência para aplicação da Provinha Brasil, INEP (2011) que nortearam a elaboração da III provinha de leitura foram:

- Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como: letras com mais de uma correspondência sonora (“c” e “g”);
- Identificar o número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens;
- Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba.
- Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase.
- Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero, ou ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade, apoiando-se apenas na leitura individual do texto

O pós-teste foi aplicado no dia vinte e cinco de outubro. Para aplicação da provinha, a professora organizou a sala em fileiras e deu instruções para que, mais uma vez, os alunos fizessem individualmente sua provinha, sem sua orientação.

A correção das provinhas novamente foi feita pela pesquisadora, a qual atribuiu um ponto para cada resposta certa e, considerando-se que a provinha continha dez questões, totalizava o máximo de dez pontos. Nessa provinha, os resultados dos alunos foram excelentes. Todos os alunos melhoraram o desempenho, pois a maioria conseguiu 100% da pontuação da prova. Apenas quatro alunos tiveram resultado menor que 100% de acertos. Desses, apenas um conseguiu resultado menor que 50%. Assim, as notas da terceira provinha atesta o avanço da aprendizagem em leitura dos alunos da turma T1. Segue tabela 3 com os resultados:

**Tabela 3-** Resultados do pós-teste

Nº de alunos	Notas do pós-teste
A1	10
A2	10
A3	9,0
A4	4,0
A5	5,0
A6	10
A7	9,0
A8	10
A9	10
A10	10
A11	10
A12	10
A13	10
A14	10
A15	10
A16	10
A17	10
<b>Total de pontos T1</b>	157
<b>Média Aritmética T1</b>	9,2

Fonte: Elaborado com base em dados da pesquisa.

Assim, todos os alunos da turma T1 conseguiram avanços na aprendizagem, com resultados excelentes na terceira provinha de leitura realizada no final do trabalho de pesquisa. E, comparando-se com o resultado da média aritmética das outras duas primeiras provinhas que foi 7,8, a turma avançou de forma muito expressiva.

### **3.1.2 Escola E2: coordenação pedagógica e trabalho docente**

Assim como foi feito com a Escola E1, analisam-se aqui os dados colhidos na Escola E2 com relação ao trabalho pedagógico. Do mesmo modo, foram realizadas entrevistas com o coordenador, as professoras e os alunos, as observações na sala de aula do 2º ano e as provas

de proficiência em leitura, a fim de sondar como se processa e como é organizado o trabalho pedagógico na Escola E2.

Nessa escola, a entrevista com o coordenador foi marcada para a segunda semana do trabalho de pesquisa, após contato inicial com o C2 para esclarecer sobre os objetivos, o assunto a ser tratado e avisar que ela seria gravada. Considerando-se que o coordenador não deu resposta prontamente, somente depois confirmou que poderia conceder a entrevista, o agendamento desta ficou para a segunda semana, no período da tarde.

A primeira entrevista com a professora foi realizada no último dia letivo da primeira semana do trabalho de pesquisa, sendo agendada de imediato diante da anuência da docente em concedê-la. No dia do agendamento, foram transmitidas todas as informações sobre a entrevista que, em sua fase inicial, teve o intuito de sondar as concepções de leitura da professora e coletar informações a respeito do trabalho pedagógico. Já a segunda entrevista com a professora, realizou-se na quarta semana da pesquisa (última semana do mês de agosto), com a finalidade de coletar informações sobre os avanços das crianças na aprendizagem e as dificuldades enfrentadas por ela no trabalho com a leitura.

Assim, será feita a análise da entrevista com o coordenador para, em seguida, se analisar as duas entrevistas com a professora. Far-se-á, ainda, uma análise das coerências e incoerências observadas nos discursos do coordenador e da professora da Escola E2. Também serão analisadas as duas entrevistas com os alunos, realizadas para sondar o interesse das crianças pela leitura e, finalmente, deixaremos o registro das observações e os resultados do pré test, inter test e post test.

### **3.1.2.1 Entrevista com o coordenador pedagógico (E2)**

As ações da coordenação pedagógica precisam estar coerentes com os objetivos da escola, de cada série, do público alvo, assim como encontrar-se sempre em parceria com o trabalho dos professores. Cabe à coordenação pedagógica o suporte e orientação ao trabalho docente, a implementação de propostas que atendam às demandas da escola. Desse modo, tendo em vista a intenção de fazer uma sondagem das prioridades da escola a respeito do trabalho com a turma de 2º ano, saber sobre as concepções de leitura da coordenação pedagógica, as orientações dadas aos professores, saber como o trabalho pedagógico é organizado, foi realizada uma entrevista com o coordenador da Escola E2 na segunda semana

dos trabalhos de pesquisa, visto que houve uma certa resistência por parte dele em conceder a entrevista na semana em que esta fora solicitada.

Assim, a mesma entrevista realizada com a coordenadora da Escola E1 foi feita com o coordenador da escola E2. A primeira pergunta referiu-se às orientações pedagógicas dispensadas às professoras das turmas de 2º ano, bem como ao objetivo do ensino específico nas referidas turmas das séries iniciais. Em resposta à essa pergunta inicial, o coordenador apenas referiu-se aos projetos de leitura e de escrita que os professores são orientados a desenvolver nos planejamentos quinzenais, não especificando qual a prioridade do ensino, implícita nos projetos citados. Segue a fala do coordenador:

*C2: Bem, a orientação... éh... nos...nos planejamentos quinzenais. Temos projetos de leitura, projetos de... também temos projetos de escrita.*

Depreende-se da resposta, que a leitura e escrita são o foco de atenção nas orientações pedagógicas da coordenação na Escola E2, porém fica implícito, na fala do coordenador, a compreensão de que a leitura e escrita devem ser trabalhadas de forma específica, separadamente, ao afirmar que orienta o desenvolvimento de projetos diferenciados de leitura e de escrita. Uma vez que essas duas atividades se complementam, devem ser trabalhadas conjuntamente.

Conforme se compreende neste trabalho, leitura e escrita possuem relações estreitas e, por isto, devem ser trabalhadas em conjunto, pois uma não pode se desenvolver sem o conhecimento da outra. Sobre a importância da leitura e escrita, e a relação direta que há entre elas, Kleiman (2000) identifica ser fundamental que ambas, leitura e escrita, possam oferecer ao aluno a possibilidade de descobrir caminhos para a aprendizagem significativa.

A segunda pergunta diz respeito ao acompanhamento da turma de 2º ano durante o primeiro semestre e aos resultados do trabalho com a turma, perguntou-se sobre o nível de proficiência em leitura da turma de 2º ano, foco desta pesquisa. O coordenador afirmou que, por meio de avaliação feita com a turma, constatou que boa parte avançou, consideravelmente. Segue a fala do coordenador.

*C2 :Olha, baseado na primeira avaliação que nós...que nós fizemos do início do ano pra cá, boa parte da turma avançou consideravelmente.*

Sobre as orientações dadas para o desenvolvimento do trabalho com a leitura na turma de 2º ano das séries iniciais, ele afirma orientar os professores ao cantinho de leitura, leitura de títulos de livros, produção de textos, dos seus próprios desenhos e contagem de histórias.

*C2: Oriento o cantinho de leitura...é... leitura de título dos livros, produção de texto, dos seus próprios desenhos e...e contagem de histórias.*

O cantinho de leitura é um estímulo importante, visto que coloca à disposição dos alunos, livros variados, num espaço mais aconchegante, para que possam manuseá-los, lê-los. Igualmente, a produção de desenhos auxilia na aprendizagem de leitura e escrita, sendo os desenhos um dos estágios da aprendizagem da criança. Sobre os desenhos e sua importância na aprendizagem, Vigotsky (1978) afirma que o desenho infantil torna-se realmente linguagem escrita, conferindo à criança a tarefa de apresentar frases mais ou menos complexas, enquanto a contagem de história é importante estímulo para aguçar a aprendizagem das crianças. Segundo Alliende e Condemarín (2005, p.42), a contagem de histórias “estabelece uma relação emotiva que permite que as crianças associem a leitura a um momento de comunicação agradável com os adultos”.

Sobre o planejamento dos professores para as aulas de leitura, o coordenador continuou relatando as atividades orientadas por ele, não falando exatamente como acontece o planejamento das atividades com os professores.

*C2: Tem os contos, narrativas com fantoches, rodas de conversa e leitura compartilhada que...que eu oriento.*

O coordenador continuou citando estratégias de ensino de leitura orientadas por ele para o trabalho dos professores. Sobre a leitura compartilhada, Alliende e Condemarín (2005, p. 44) entendem que ela “contribui para introduzir as crianças com naturalidade na aprendizagem de linguagem escrita”. Com relação ao suporte oferecido aos professores para o desenvolvimento do trabalho com a leitura, o coordenador cita o livro didático, livros de histórias infantis e o planejamento quinzenal.

*C2: Tem, éh...tem o suporte com materiais didáticos específicos para o segundo ano e livros de...de historinhas e ...tem, eh...o planejamento quinzenal.*

Por fim, ao falar sobre a avaliação, o coordenador afirma que esta acontece a todo momento, nas atividades desenvolvidas, avalia-se através do desempenho e participação dos alunos.

*C2: É feita em todo o momento nas...nas atividades diversas, no...no desempenho dos alunos, na...na participação.*

A entrevista com o coordenador teve o intuito de sondar o suporte pedagógico oferecido à turma de 2º ano da Escola E2. Depreende-se dos relatos, que o coordenador prioriza a leitura e escrita no trabalho pedagógico para o 2º ano, porém, concebe que a leitura e escrita precisam ser trabalhadas separadamente.

### **3.1.2.2 Entrevista com a professora**

Assim como foi feito na escola E1, na escola E2 foi realizada entrevista com a professora da turma de 2º ano. A entrevista foi realizada na primeira semana dos trabalhos desta pesquisa. No agendamento da entrevista, foram esclarecidos os objetivos e assuntos a serem abordados, bem como foi feita a solicitação para gravação. A professora aceitou gravar a entrevista que foi agendada para o último dia letivo da primeira semana desta pesquisa, após o horário de aula.

Inicialmente, a professora foi solicitada a falar sobre a prioridade do ensino na turma de 2º ano. Durante o inquérito, revelou que prioriza a leitura e a produção de texto, para isto, costuma utilizar a produção de desenho feito pelas crianças. A professora diz que aproveita o que os alunos desenharam para trabalhar a leitura e escrita. Segue a fala da professora:

*P2: Éh... o que eu ma... mais levo em conta....éh...texto...leitura de texto...éh... produção de texto...então...eu gosto muito de pegar desenho...o que eles desenharam...tudo aquilo que eles desenharam, eu volto...aqueles que ainda não sabem fazer produção...eu...faço com que eles coloquem o nome (das) figuras que eles fizeram...então eu acho que...fazendo assim eu acho que eles estão aprendendo...porque...Tony mesmo...esse...ele...esse ano ele se envolveu assim, através de desenho...eu vou com desenho...então...todo texto que tiver um desenho como incentivo pra ele...ele volta fazendo um textinho... Então/ de três... como é... uma frase ou duas frases, aí/ eu...tô conseguindo levar eles assim.*

A professora relatou que trabalhar a leitura por meio de desenho tem apresentado bons resultados, e exemplificou o caso de um aluno que está conseguindo desenvolver-se a partir da leitura dos próprios desenhos.

Quando solicitada a falar sobre o planejamento pedagógico, a professora relata experiências de outra escola na qual também leciona o 2<sup>a</sup> ano, mencionando apenas a coordenação daquela escola. Afirma que para nas terças e quintas, o que fica subentendido que tais paradas são para o planejamento. Sem citar a coordenação da escola E2 diretamente, permite-se compreender que está a se referir aos dias de planejamento. Segue a fala da professora:

*P2: Éh... tem a coordenação...que...a gente para nas terças, nas quintas como eu mesmo...eu...tenho o pessoal do Algodão que é minha coordenadora....eu...eu trago muito de LÁ...entendeu...porque...tudo aquilo que eu aprendo lá...que eu passo em outra escola/ como é o exemplo de Fontinha...eu pego como a...como assim...eu vi que deu certo em Fontinha... com os meus meninos do segundo de lá...então, eu trago pra cá e lá tem o coordenador, também, assim que ele faz...tudo que eu preciso...eu vou lá e digo...eu quero esse texto hoje e ele faz.*

Como se analisa, no relato da professora não fica claro como acontece o planejamento pedagógico na escola foco desta pesquisa. Ao ser indagada a respeito de como acontece o trabalho com a leitura, a professora afirma que, algumas vezes, trabalha de forma interdisciplinar e outras de forma específica. Segue a fala da professora:

*P2: Não, alguns dias eu vou só leitura,... Outros dias/como eu... eu coloco interdisciplinar, porque eu dou um texto...eu vou contando quantos “s” tem aquele texto...quantos...assim, porque eu vou contando, no fim eu volto no quadro dou matemática....então, não tá sendo específica, NÉ?*

Percebe-se, no relato da professora, que o trabalho é mais pautado na forma e não no conteúdo, ou seja, a docente diz que a interdisciplinaridade acontece apenas na soma das letras, citando a letra s e não no conteúdo, em sua compreensão e relações que podem ser feitas com as mais diversas áreas de conhecimento. A professora demonstra uma compreensão restrita dos conceitos de leitura e interdisciplinaridade.

Ao ser solicitada a falar sobre a concepção de leitura, a professora não apresenta diretamente uma concepção, mas fala da importância que a leitura tem para o trabalho com as

mais diversas áreas de conhecimentos e, aqui, demonstra conceber a leitura como compreensão dos textos.

*P2: Ah, leitura, pra mim, eu acho que é o ponto principal. Se o aluno não lê esse aluno não sabe de nada.... porque... se tem uma avaliação de matemática ...como esse aluno vai lê?...Como é o que o aluno vai responder uma provinha?...Como que ele vai saber o que é que a prova tá querendo que ele faça se ele não sabe lê? Eu acho que a leitura é o ponto principal de um aluno ter um bom desenvolvimento.*

Em seguida, a professora falou sobre o envolvimento dos alunos nas atividades que ela propõe. Segundo suas palavras, os alunos se envolvem quando ela trabalha com produção de desenhos, que é do interesse deles e ela aproveita este interesse das crianças para trabalhar a leitura.

*P2: Se envolvem... então, -- -- daqui a poucos momentos ... o Tony, que ele é muito criativo ele gosta muito de...de...(sentar) fazer cartaz é...fazer desenho...se envolve muito assim, sabe -- --.aí...eu sei que...nisso eu aproveito esse momento que eles gostam de sentar e desenhar, criar o deles...porque, em cima daquilo que eles criam, eu volto...aproveitando aquilo como uma forma de leitura.*

A pergunta seguinte referiu-se aos gêneros textuais, perguntando-se quais gêneros a professora costuma trabalhar em sala de aula, ao que ela respondeu que gosta de trabalhar com textos pequenos, com letras grandes. Segue a fala da professora:

*P2: Os textos que eu costumo trabalhar... eu procuro sempre aqueles textos que têm aquelas leituras BEM....bem pequeninhas...aquelas palavras...aquelas letras bem mais graúdas...texto assim... só com uma frase...eu gosto de trabalhar aqueles textos assim...mais simples porque dali eu vejo que aí eles conseguem melhor.*

No relato sobre os gêneros textuais, a professora demonstrou pouco conhecimento a respeito do tema, bem como demonstrou, novamente, a atenção que dá aos aspectos formais do texto, às letras, à forma em detrimento do conteúdo, apresentando uma visão atrelada mais à decodificação que à compreensão textual e ao uso dos textos nas práticas sociais.

Com relação ao gênero que os alunos têm mais interesse, a professora relatou que eles gostam mais dos textos que têm gravuras, pois, conforme menciona, através da leitura da



gravura, eles vão tentando antecipar as palavras do texto, motivo pelo qual a docente gosta muito de trabalhar com textos que têm gravuras. Segue a fala da professora:

**P2:** *Éh... Eles gostam muito daqueles textos que tem as gravuras, né? ...que eles soletram onde têm as gravuras, parece que eles vão tentando ler... olhando pra gravura e tentando dizer/no pensamento deles...eles já vão antecipando ali a palavra/...então,...como ele mesmo...n'estante tava lendo um textinho aí...e ai tinha um tucano e ele queria dizer o nome do tucano...que é que o bico fazia...e ficava dizendo o que o bico fazia...só que ele antecipava...ele dizia tal... ele faz...então, eu fui mostrar que o bico faz teco-teco, não é?...ele mesmo formava a palavra dele...então, ele estava tentando ler daquela maneira...então, eu acho que...através das figuras...gravuras eles vão... Eles leem melhor.*

Outra vez, a professora relata o exemplo de um aluno que gosta de desenhos e a contribuição que os textos com gravura dão para o desenvolvimento da aprendizagem deste aluno. Percebe-se, também, nesta resposta, que a professora demonstra não conhecer o trabalho com os gêneros textuais, pois não os cita exatamente.

Logo após, a professora foi solicitada a responder se estimula os alunos a levar livros para casa. De acordo com suas informações, ela os estimula e, ao dizer que prefere os textos com leitura bem simples, mais uma vez prioriza os aspectos formais do texto. Segundo a docente, os alunos escolhem os livros de histórias infantis que têm leitura simples, levando, para casa, aqueles onde há uma maior facilidade na aprendizagem.

**P2:** *Com certeza, éh.. eu costumo assim...pegar os livros...escolher...eu vou ali no cantinho de leitura e peço pra eles escolher os livrinhos que tenha assim a leitura bem simples...eles levam...têm o gosto...e eu tô achando que eles levando pra casa os livros...eles têm mais facilidade de aprender.*

A professora dá preferência aos aspectos formais do texto, não trata de compreensão, mas demonstra sempre priorizar os textos pela sua forma e não pelo conteúdo, sem mencionar a compreensão e interpretação dos textos que os alunos leem. Para Solé (1998), não é necessário que se proceda a leitura letra por letra para compreender um texto, pois os conhecimentos prévios do leitor são acionados no momento da leitura. Assim, a decodificação é apenas uma etapa da leitura. A autora relata que algumas vezes é possível ler “e não perceber determinados erros tipográficos e mesmo o de que possamos compreender um texto sem necessidade de entender em sua totalidade cada um de seus elementos” (Idem, p. 23), o

que explica não ser necessário proceder numa leitura centrada em cada letra e cada sílaba, mas na compreensão e no conhecimento que se tem a respeito do que se lê.

Posteriormente, a professora respondeu à pergunta relacionada aos estímulos que ela apresenta para que haja a compreensão dos alunos com relação aos textos lidos em sala de aula. Nesse sentido, afirmou que, após fazer a leitura de textos simples, volta fazendo a interpretação, algumas vezes oralmente, outras com atividades escritas.

***P2:** E gosto de... fazer... de ler...fazer de...e fazer...eu...dito alguns textos bem simples...e volto fazendo a interpretação de texto...título...autor...escrito...às vezes, escritos e outras oral.*

Ao falar sobre a relação que estabelece entre os textos que trabalha em sala de aula e a realidade sociocultural dos alunos, a professora afirmou que costuma estabelecer esta relação, frisando, mais uma vez, os desenhos dos alunos. Reitera que ao trabalhar produção de texto, pede que os alunos desenhem algo que eles conheçam, e a partir dos desenhos feitos é possível perceber os elementos que representam a realidade sociocultural deles.

***P2:** Eu costumo fazer, éh... por exemplo, assim, eu vou fazer um textinho, aí...que eu peço pra eles desenharem alguma planta, alguma coisa que eles conheçam, da realidade deles, né? Porque tem muitos deles aqui, que eu peço pra eles fazer...vamos fazer um texto, um texto pra vocês. Vocês fazem um desenho aí. Agora vocês vão fazer a leitura, aí a gente identifica logo, porque o que eles mais gostam de fazer é um pé de sisal. Então, isso tem a ver com a realidade deles.*

A professora relata o trabalho que realiza de produção textual, relacionado ao ambiente sociocultural dos alunos, mas não cita o trabalho com relação à leitura de outros textos, à maneira como busca estabelecer com os textos, a relação entre a leitura e os conhecimentos prévios dos alunos. Com relação à importância dos estímulos visuais e aos tipos de estímulos utilizados em sala de aula, a professora relata que expõe todos os desenhos que os alunos fazem, enquanto no trabalho com a leitura dos livros também em sala, expõe cartaz com o nome do autor e o título do livro que os alunos leram. Segue a fala da professora:

***P2:** Sim... éh...livros...éh...gravuras...sempre eu...eu...chego na sala...todo desenho que eu faço...eu gosto de tá deixando na sala...o cartaz, né? Pra que eles cheguem ao título. Como ali tem o cartaz do título do autor do livro, eles pegam o livro ali... e... eles leem o livro...aí quando eles terminam -- -- bem pequenininho o*

*livro...mas eles leem... aí eu digo, você vai colocar o título e autor...então, eu acho que eles (bagunçam) eles chegam todo dia olhando e (dizem) hoje quero meu livro...já tem vários títulos ali e autor que eles já fizeram.*

Na fala da professora percebe-se que os estímulos utilizados são sempre aqueles, oriundos das produções dos alunos, em sua maioria desenhos, conforme depreende-se do que foi citado. O cartaz com o título e autor dos livros, lidos pelos alunos, incentivam a leitura, pois desperta sua curiosidade em saber quais aqueles que já foram lidos pelos colegas, o que, por vezes, implica numa escolha posterior de livros para leitura. Porém, não há outros estímulos visuais à leitura que são necessários para despertá-la de forma corriqueira. A respeito dos estímulos visuais na sala de aula, Allende e Condemarín (2005, p. 41) citam:

“Os principais elementos da sala de aula devem estar identificados (quadro, mesa de trabalho, janela, portas), como também as diferentes áreas por onde a criança circula (ginásio, brinquedos, biblioteca, banheiro). Deve-se colocar indicadores escritos como: ‘Entrada’, ‘Saída’, ‘Tinta fresca’, ‘Não tocar’, ‘Ouça os outros com atenção’”.

Com relação à frequência em que a professora avalia os alunos, e à forma de avaliação, a professora afirmou que avalia a todo o momento nas atividades que desenvolve na sala de aula.

*P2: Eu avalio, no dia a dia, a todo momento, a cada atividade que eu tô fazendo... eu tô fazendo avaliação.*

Desse modo, a professora apresentou suas concepções a respeito da leitura, a maneira como trabalha, avalia, organiza o trabalho pedagógico, bem como as estratégias que utiliza no trabalho com a leitura na turma de 2º ano das séries iniciais.

### **3.1.2.3 Avanços e dificuldades do trabalho docente. Segunda entrevista com a professora P2**

Para sondar as dificuldades do trabalho docente no tocante à leitura, obter informações sobre o nível de proficiência dos alunos em leitura e saber a respeito da parceria com o trabalho da coordenação, realizou-se a entrevista com a professora P2, no mês de agosto, na quarta semana dos trabalhos desta pesquisa.

A entrevista foi agendada uma semana antes, ocasião em que foram esclarecidos os objetivos, os assuntos, bem como foi solicitada autorização para gravação da entrevista. A professora concordou em conceder a entrevista, cujo agendamento foi para a quarta semana dos trabalhos desta pesquisa.

Ao falar sobre o nível de proficiência dos alunos em leitura, a professora relata que, no início do ano, todos tinham muitas dificuldades na leitura, mas, atualmente, estão lendo com maior clareza os textos que produzem, como pode ser percebido na fala da professora:

*P2: Bem, no início, todos tinham dificuldades em...em ler. Hoje, estão lendo com melhor clareza seus próprios textos.*

Em relato, a professora explica que os alunos avançaram na aprendizagem de leitura. Esse avanço é percebido pela forma como liam ao ingressar no 2º ano, no início do ano letivo, e ao desempenho percebido pela professora no segundo semestre do ano letivo de 2013. Ao falar sobre as dificuldades do trabalho com relação ao ensino de leitura, a professora afirma que sua maior dificuldade é a falta de concentração dos alunos na aula.

*P2: Minha maior... eh... dificuldade é fazer com que os alunos tenham concentração.*

A professora não atribui as dificuldades do seu trabalho a fatores externos, ou mesmo a outros fatores com relação à escola, mas somente à falta de concentração dos alunos, assim, subentende-se que há carência de um trabalho que desperte mais a atenção das crianças, que seja pautado nos interesses desse público-alvo. Em se tratando da questão referente ao trabalho da coordenação pedagógica, ao suporte dispensado ao trabalho da professora com a leitura, esta afirma que, em alguns momentos, a coordenação pedagógica da escola E2 deu sua contribuição, porém, deixa a desejar. Segue a fala da professora:

*P2: Olha, em alguns momentos, a coordenação deu sua colaboração, só que deixa a desejar.*

Depreende-se da fala da professora que não há muita interação entre a coordenação e o trabalho docente, o que pode ser compreendido como um dos problemas que dificulta o trabalho pedagógico na turma de 2º ano das séries iniciais da Escola E2.

### 3.1.2.4 Coordenador e professora. Análise das coerências e incoerências entre os discursos

Para que o trabalho pedagógico aconteça de maneira satisfatória, com coerência entre todos os sujeitos e discursos que o fundamenta, é necessário que todos estejam inseridos no processo, que trabalhem de maneira conjunta, visando alcançar os mesmos objetivos propostos pela escola. Assim, será feita a análise dos discursos com base na entrevista realizada com o coordenador e a professora da Escola E2, a fim de compreender se há parceria entre estes dois sujeitos da educação, se o trabalho é desenvolvido com a integração necessária para alcançar os objetivos da escola com relação à leitura na turma de 2º ano da Escola E2.

Com relação ao objetivo do ensino orientado para as turmas de 2º ano, o coordenador e a professora afirmam que a leitura e a escrita são as prioridades do ensino. O coordenador menciona que orienta projetos de leitura e projetos de escrita nas turmas, por seu lado a professora considera que dá prioridade à leitura e à produção de texto. Seguem as falas do coordenador e da professora:

*C2: Bem, éh... a orientação é nos planejamentos quinzenais, temos projetos de...de leitura, projetos de.. éh... também temos projetos de escrita.*

*P2: Éh... o que eu mais levo em conta, eh... texto, leitura de texto. Éh... produção de texto [...].*

Sobre o nível de proficiência em leitura, tanto o coordenador quanto a professora afirmam que a turma desenvolveu. O coordenador cita uma avaliação feita no início do ano letivo, constatando que os alunos já avançaram consideravelmente. A professora enfatiza que todos tinham dificuldades em leitura e que, atualmente, estão lendo com maior clareza os próprios textos.

*C2: Olha, baseado na primeira avaliação que nós...que nós fizemos do início do ano pra cá, boa parte da turma avançou consideravelmente.*

*P2: Bem, no início todos tinham dificuldades em...em ler. Hoje, estão lendo com melhor clareza seus próprios textos.*

Em relação ao avanço dos alunos, há coerência nos discursos do coordenador e da professora, considerando-se que ambos comentam sobre o desenvolvimento dos alunos,

percebido até o início do segundo semestre. Apreende-se das respostas, que há um acompanhamento das atividades por parte da coordenação pedagógica, no que diz respeito à aprendizagem dos alunos.

Com relação às orientações pedagógicas para o desenvolvimento do trabalho com a leitura na turma de 2º ano, o coordenador relata que orienta o cantinho de leitura, produção de textos, de desenhos, leitura de título de livros e contagem de histórias. Segue a fala do coordenador:

*C2: Oriento o cantinho de leitura. Eh... leitura de título dos livros, produção de texto, dos seus próprios desenhos e...e...contagem de histórias.*

A professora, em seu discurso, confirma que trabalha com cada um desses suportes e estratégias para o ensino da leitura. Em alguns trechos de sua fala, ela cita o cantinho de leitura, em outras, a produção de desenhos, destacando, ainda, o trabalho com o título de livros.

*P2: [...] eu costumo assim, pegar os livros, escolher. Eu vou ali, no cantinho de leitura e peço pra eles escolher os livrinhos que tenham, assim, a leitura bem simples.*

*P2: [...] ali tem o cartaz do título do autor do livro. Eles pegam o livro ali, e eles leem o livro. Aí, quando eles terminam, bem pequenininho o livro, mas eles leem. Aí eu digo: você vai colocar o título e autor.*

*P2: Eh... o que eu mais levo em conta, eh... texto, leitura de texto...éh, produção de texto. Então, eu gosto muito de pegar desenho, o que eles desenharam. Tudo aquilo que eles desenharam.*

As três citadas falas da professora, confirmam o trabalho com as estratégias de leitura, mencionadas pelo coordenador, demonstrando haver, neste discurso, coerência entre o trabalho destes dois sujeitos da escola E2, embora não se perceba na fala do coordenador orientação para um trabalho mais amplo e mais significativo com a leitura dos vários gêneros textuais.

Ao falar sobre o planejamento, o coordenador continuou relatando algumas estratégias de leitura que ele orienta para o trabalho da professora na turma de 2º ano.

*C2: Tem os contos, narrativas com fantoches, rodas de conversa e leitura compartilhada que...que eu oriento.*

Durante as entrevistas, a professora não cita nenhuma dessas estratégias no trabalho com a turma de 2º ano, ao contrário, ao ser questionada sobre o planejamento pedagógico, a professora refere-se apenas ao planejamento que faz em outra escola que leciona. Não fala sobre orientações dadas pela coordenação da escola E2, como pode ser constatado na fala da professora:

*P2: Éh... tem a coordenação...que...a gente para nas terças, nas quintas como eu mesmo...eu...tenho o pessoal do Algodão que é minha coordenadora....eu...eu trago muito de LÁ...entendeu...porque...tudo aquilo que eu aprendo lá...que eu passo em outra escola/ como é o exemplo de Fontinha...eu pego como a...como assim...eu vi que deu certo em Fontinha... com os meus meninos do segundo de lá...então, eu trago pra cá e lá tem o coordenador, também, assim que ele faz...tudo que eu preciso...eu vou lá e digo...eu quero esse texto hoje e ele faz.*

Percebe-se que há incoerências entre os discursos, no tocante ao planejamento das atividades e ao suporte pedagógico por parte da coordenação das séries iniciais da Escola E2, pois ao falar de planejamento pedagógico, a professora se reporta apenas à coordenação de outra escola em que ela trabalha, mencionando apenas que para nas terças e quintas, mas não esclarece qual a finalidade de parar as atividades nestes dias.

Ao falar sobre o suporte pedagógico que é oferecido ao trabalho docente, no que diz respeito à leitura, o coordenador cita alguns subsídios materiais, como os livros didáticos, livros de histórias infantis e o planejamento pedagógico. Segue a fala do coordenador:

*C2: Tem, éh...tem o suporte com materiais didáticos específicos para o segundo ano e livros de...de historinhas e tem, eh...o planejamento quinzenal.*

Porém, ao falar do mesmo assunto, a professora afirma que, em alguns momentos, a coordenação pedagógica contribuiu com seu trabalho, mas que deixa a desejar. Segue a fala da professora:

*P2: Olha, em...em alguns momentos, a coordenação deu sua colaboração, só que deixa a desejar.*

A professora não cita o planejamento quinzenal, como fez o coordenador, e, em outro momento, já relatado anteriormente, cita que os subsídios e orientações dispensados ao trabalho pedagógico na Escola E2, ela obtém em outra escola que trabalha, com outra coordenação pedagógica, como pode ser percebido na fala:

*P2: [...] eu tenho o pessoal do Algodão que é minha coordenadora....eu...eu trago muito de lá, entendeu? Porque, tudo aquilo que eu aprendo lá, que eu passo em outra escola [...] eu trago pra cá [...].*

Assim, percebe-se que há graves incoerências entre as falas destes dois sujeitos da Escola E2, e estas contradições podem ser um dos agentes que dificultam o trabalho com a leitura na turma do 2º ano na referida escola. No tocante ao processo de avaliação, o coordenador e a professora têm o mesmo discurso, ao afirmar que a avaliação é contínua e acontece, em todos os momentos, nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Seguem as falas:

*C2: É feita em todo o momento, nas...nas atividades diversas, no...no desempenho dos alunos, na...na participação [...].*

*P2: Eu avalio, no dia a dia, a todo momento, a cada atividade que eu tô fazendo... eu tô fazendo avaliação.*

Percebe-se que, na Escola E2, há graves incoerências entre os discursos do coordenador e da professora, e estas incoerências no trabalho destes dois sujeitos, dificultam o trabalho com a leitura, refletindo na qualidade da aprendizagem dos alunos, uma vez que a coordenação pedagógica precisa subsidiar o trabalho docente a fim de assegurar o cumprimento do objetivo citado pelos sujeitos desta escola, que é priorizar a leitura e produção de texto.

### **3.1.3. Entrevista com os alunos. Interesse dos alunos pela leitura**

Um dos desafios do ensino de leitura na escola é despertar o interesse dos alunos por esta atividade. Para tal, o trabalho pedagógico precisa ser pensado com foco na leitura e utilizar suportes diversos, direcionados ao público alvo, as crianças. Segundo Allende e Condemarín (2005, p. 64), as crianças aprendem mais “quando o ensino é rico em conteúdos,



e os interesses e propósitos das crianças são considerados como fatores principais para aprender a ler”.

Assim, foram realizadas duas entrevistas com cinco alunos da escola E2, a exemplo do que foi feito na escola E1, com vistas a averiguar o interesse dos alunos pela leitura com base em perguntas sobre os livros que eles mais gostam, quantidade de livros lidos durante o ano, visitas à biblioteca, o trabalho da professora. Em sequência, será feita a análise de tais informações coletadas nas entrevistas com as crianças.

A primeira entrevista foi realizada no início dos trabalhos da pesquisa, enquanto a segunda, no final dos trabalhos. Para que fossem feitas as entrevistas gravadas, foi enviado, aos pais das crianças, documento solicitando autorização para concessão e gravação das mesmas. Dessa forma, cada aluno devolveu a solicitação de autorização assinada pelos pais, realizando-se, conseqüentemente, a entrevista. No início, alguns alunos se mostraram tímidos, depois ficaram interessados em conceder a entrevista e em ouvi-la. Cada entrevista será analisada, separadamente.

- **Primeira entrevista**

A primeira entrevista foi realizada no início dos trabalhos desta pesquisa, no horário de intervalo, escolhendo-se um espaço mais reservado no pátio escolar. Alguns alunos demonstraram um pouco de timidez a princípio, mas depois foram ficando interessados em conceder a entrevista e em ouvir a própria voz no gravador.

Primeiramente, os alunos informaram sobre gostar de ouvir histórias e qual tipo de história mais gostam. Todos os alunos responderam que gostam de ouvir histórias, citando suas histórias favoritas. Seguem as respostas:

*A1: Gosto, hum...da Cinderela e da Branca de Neve.*

*A2: Gosto, da Barata.*

*A3: Adoro da Cinderela.*

*A4: Hum, hum...sim! Não sei a historinha que eu gosto mais.*

*A5: Gosto do Teco.*

Conforme se analisa, todas as crianças entrevistadas gostam de ouvir histórias, sendo esta uma atividade que estimula a atenção, criatividade, imaginação, e que precisa ser utilizada como estratégia no ensino de leitura. As crianças informaram também sobre saber ler e se gostam de ler. Em resposta à essa pergunta, quanto ao fato de gostar de ler, três crianças

afirmam gostar, no que se refere a saber ler, apenas uma criança afirma saber, as outras, afirmam saber ler um pouco, havendo variação nas respostas, como pode ser percebido a seguir:

*A1: Um pouco...gosto; A2: Sei. Gosto. A3: Não. A4: Um pouquinho, um pouquinho. A5: Mais ou menos. Gosto de ler*

Os alunos foram instigados a falar, também, sobre a professora, se ela costuma ler livros infantis na sala de aula, uma vez que esta é importante atividade a ser realizada para estimular o interesse das crianças pela leitura. Todos os alunos disseram que sim, que a professora costuma ler livros infantis. Seguem as respostas:

*A1: Hum, hum...muita historinha...muito; A2: Hum, hum...sim!; A3: Sim. A4: Sim! A5: Sim.*

Como se pode perceber a partir das respostas das crianças, a professora lê histórias infantis na sala de aula. Allende e Condemarín (2005) distinguem ler histórias de contar histórias, citando as vantagens de cada atividade. Para os autores, contar histórias é integrar-se aos alunos, instigar-lhes a gostar da história, a aprender com os gestos e expressões, que se faz ao contar uma história. Ler uma história, segundo os autores, tem muitas vantagens. Portanto, quando se lê histórias:

“As crianças percebem que as palavras escritas têm significados e se familiarizam com um vocábulo que inclui termos mais abstratos e mais variados, que por sua vez, envolvem novos conceitos” (Allende & Condemarín, 2005, p. 42).

Em seguida, perguntou-se se a família das crianças leem com elas histórias infantis. Apenas duas crianças responderam afirmativamente, as demais disseram que a família não lê, com elas, histórias infantis. Seguem respostas das crianças:

*A1: Lê! A2: Lê ! A3: Não. A4: NÃO; Não! A5: Não!*

O estímulo da família é muito importante para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos, visto que a integração da família com a escola deve acontecer para proporcionar uma aprendizagem mais eficaz às crianças, conforme reiterado várias vezes

neste trabalho. Os alunos responderam, ainda, se levam livros para ler em casa. A maioria dos alunos respondeu afirmativamente, conforme respostas:

*A1: Levo. A2: Levo. A3: Levo. A4: Não. A5: Não.*

Perguntou-se quantos livros os alunos já haviam lido este ano de 2013. As respostas das crianças variaram, conforme pode ser percebido abaixo:

*A1: Cinco. A2: Dois. A3: Só um. A4: Dois. A5: Hum...dois.*

Assim, apenas uma criança leu cinco livros, durante o ano, a maioria leu entre um e dois livros. As respostas das crianças são um instrumento eficaz para avaliação do trabalho pedagógico com relação à leitura, pois é para elas que este trabalho se destina. No tocante à aprendizagem de leitura e ao estímulo a ler livros há necessidade de um trabalho mais específico, uma vez que, nesses aspectos, a maioria das crianças ainda não alcançou desempenho satisfatório.

- **Segunda entrevista com os alunos**

A segunda entrevista com as crianças da Escola E2, assim como ocorreu na escola E1, foi realizada no final deste trabalho de pesquisa, uma vez que teve a finalidade de sondar os avanços em leitura durante o período em que esta pesquisa foi realizada para, assim, atestarmos se houve ou não, avanços significativos com relação à aprendizagem das crianças.

As perguntas da segunda entrevista referiram-se, mais uma vez, aos interesses das crianças em leitura. Perguntou-se sobre a quantidade de livros lidos, sobre o trabalho da professora, no tocante aos estímulos de leitura, visitas à biblioteca e se elas percebem que há diferença entre a maneira como liam no início do ano e como leem no segundo semestre.

Com relação aos estímulos de leitura oferecidos pela professora em sala de aula, perguntou-se se a docente pede aos alunos para ler em sala de aula e o tipo de livro que cada um gosta de ler. Seguem as respostas dos alunos:

*A1: Sim. Hum...Branca de Neve!*

*A2: Sim, a do Dinossauro.*

*A3: Sim, livros.*

*A4: Claro, eu gosto daquela que o menino espia para dentro. É uma historinha, sabe?*

*A5: Sim. O do dinossauro e o do Teco.*

Nota-se que todas as crianças demonstram interesse em leitura de histórias infantis, tornando-se importante aguçar este interesse para despertar a atenção, imaginação das crianças e proporcionar momentos agradáveis de leitura, segundo afirmam Allende e Condemarín (2005).

Perguntou-se se as crianças têm levado livros para ler em casa e qual o último livro que leram. A maioria respondeu que sim, dois responderam negativamente. Seguem as respostas das crianças:

*A1: Sim, eu levei. É...O urso que subiu pelas camas. A2: Sim, a Barata. A3: Não. A4: Sim. Hum, eu não lembro. A5: Não.*

Também perguntou-se a quantidade de livros que cada aluno leu. Dois alunos permaneceram em dois livros, conforme fora constatado em resposta da primeira entrevista; um aluno leu dois livros a mais em comparação com a primeira entrevista; e dois alunos aumentaram consideravelmente o número de livros lidos. Seguem as resposta dos alunos:

*A1: Eu li nove. A2: Quatro. A3: Li dois. A4: Sete. A5: Dois.*

A pergunta seguinte foi: “ **Você visita sempre a biblioteca da sua escola? Com quem você visita?**” Todos os alunos responderam afirmativamente, variando as respostas em relação à companhia. Seguem as falas das crianças:

*A1: Eu vou com a pró. A2: Sim, com a pró. A3: Sim, com ninguém. A4: Sim, com ninguém. A5: Sim, com os colegas.*

Por fim, solicitou-se que as crianças fizessem uma avaliação de si mesmas com relação ao desempenho em leitura, do início do ano letivo até meados do segundo semestre, dizendo o que mudou. A maioria das crianças respondeu que há diferenças de como liam no início do ano e como leem agora; algumas souberam explicitar em que aspecto melhoraram, outras não. Segue a fala das crianças:

*A1: Sim, eu acho. Não. A2: Sim, eu acho que mudou. É, mudou a leitura. Tá mais fácil. A3: Não, não. A4: Sim. Hum! Não, não sei. A5: Sim, tem. Antes eu...eu não sabia ler, depois eu aprendi.*

Uma criança afirmou que aprendeu a ler, uma outra criança deixa subentendido quando afirma que a leitura se tornou mais fácil. Assim, percebe-se que houve avanços na aprendizagem das crianças.

### **3.1.4 Reflexões sobre as estratégias de ensino. Observação**

O registro das observações feitas em sala de aula, na turma de 2º ano do Ensino fundamental da escola E2, possibilitou um rico material de coleta de dados, referente ao ensino de leitura, às estratégias de ensino utilizadas pela professora P2 nas aulas de leitura. As referidas observações foram feitas a partir de uma grelha de observações subsidiada pelos autores que fundamentam esta pesquisa. Também foram feitos os registros das estratégias e seus procedimentos metodológicos, bem como de todo processo das aulas de leitura, referentes à grelha de observações. Os critérios observados seguem abaixo:

- Organização da sala de aula;
- Recursos visuais utilizados na sala de aula para estímulo à leitura;
- Recursos materiais utilizados nas aulas de leitura;
- Gêneros textuais trabalhados;
- Trabalho de estímulo à compreensão dos textos lidos;

Assim, será feita a análise das observações realizadas entre os meses de agosto a outubro de 2013 na Escola E2, assim como foi feito na escola E1.

#### **• Organização da sala de aula**

A organização da sala, de forma a tornar o ambiente mais interativo, é importante para propiciar a atividade de leitura e os diálogos entre as crianças e a professora. Quando não há uma disposição da sala que torne o ambiente mais propício à interação, há prejuízos nos diálogos entre os sujeitos, visto que este é essencial à atividade de leitura. Nesse sentido, observou-se que a sala de aula da turma T2 estava quase sempre organizada em fileiras, a professora se preocupava muito em manter a ordem e, segundo ela, um dos aspectos que contribuía para isto, era deixar as carteiras dispostas em fileira.

Durante o período de observações, poucas vezes as carteiras dos alunos foram dispostas em círculo para produção de desenhos e cartazes. Os alunos sentaram em grupos, produziram desenhos, colocando-os, em seguida, em cartazes, para expor na sala. Em todos os outros momentos, as carteiras dos alunos estavam dispostas em fileiras.

- **Recursos visuais utilizados na sala de aula para estímulo à leitura**

Segundo Alliende e Condemarín (2005), os estímulos visuais são muito importantes para despertar a leitura corriqueira, motivo pelo qual se torna indispensável que a sala seja um ambiente propício à leitura, com diversos estímulos visuais como cartazes, letreiros, indicativos, pois, assim, a criança estará sendo instigada à leitura todo o tempo, inclusive num ambiente que propicie esta atividade.

Na sala da turma T2, havia poucos estímulos visuais, como o cantinho de leitura, que continha livros de literatura infantil e um letreiro decorado que o identificava, além de alguns desenhos feitos pelos alunos, expostos na sala de aula, plaquetinhas com as letras do alfabeto e um desenho correspondente às letras. Não eram muitos os estímulos visuais e, dentre eles, apenas o cantinho de leitura era explorado e instigava os alunos à leitura.

Nos momentos em que ia trabalhar com a leitura, a professora ia, juntamente com todas as crianças, até o cantinho, escolhia um livro para ler com elas, que gostavam de folhear as páginas. Porém, a professora indicava os livros que seriam lidos, aqueles que, em sua visão, tinham leituras mais simples, compatíveis com o nível de leitura dos alunos. Assim, não havia muitos estímulos visuais de leitura, na sala de aula da turma T2, apenas os desenhos e o cantinho de leitura enfeitavam a sala, juntamente com as plaquetinhas contendo as letras do alfabeto.

- **Recursos materiais utilizados nas aulas de leitura**

Os recursos materiais são importantes para estimular as crianças, eles dão suporte ao trabalho da professora e são utilizados para tornar as aulas mais agradáveis para chamar a atenção dos alunos. Enfim, são essenciais ao trabalho com a leitura dos vários textos.

No trabalho com a leitura, a professora da turma T2 utilizava, em sua maioria, os materiais didáticos que os alunos dispunham, tais como, o livro didático, o caderno do aluno, lápis para colorir. Observou-se que a professora trabalhou bastante com a produção de desenho e os livros de Literatura infantil, utilizados por ela para ler e contar histórias às crianças e, também para que lessem. Outro recurso que a professora utilizava em muitas aulas era a lousa, onde alguns alunos escreviam seus nomes quando solicitados pela docente.

A professora gostava de trabalhar a leitura nos livros didáticos e, também, solicitar a interpretação escrita aos alunos. Trabalhava, ainda, com a produção de pequenos textos, utilizando, para a maioria das atividades desenvolvidas, o caderno do aluno.

- **Gêneros textuais trabalhados**

O trabalho com os diversos gêneros textuais é importante para favorecer a interação das crianças com os vários tipos de textos, além de propiciar as inter-relações entre o texto e contexto, considerando-se que as crianças têm contato com diversos textos no seu dia a dia, os quais precisam ser trabalhados em sala de aula, com vistas a estabelecer o diálogo entre estes e as experiências das crianças.

A professora P2 trabalhou com poucos gêneros textuais com a turma T2, dentre eles, as histórias infantis. Trabalhou, de igual modo, com poesia, no livro didático de Língua Portuguesa. Observou-se que a docente optava por trabalhar com textos mais simples, pequenos, fazendo a interpretação oral e escrita dos mesmos.

No que se diz respeito ao trabalho com as **histórias infantis**, estas, às vezes, eram contadas para as crianças, pela professora, outras vezes pelas próprias crianças, a professora pedia a algum aluno que lesse para os colegas, fazendo, posteriormente, a interpretação da história lida, ora oralmente, ora de forma escrita. Colocava algumas perguntas sobre o texto lido para que os alunos copiassem e, depois, respondessem. Tais questões, normalmente, eram referentes aos elementos da narração, personagens, lugar onde a história se passa e sobre o enredo da história. A professora ajudava os alunos que tinham mais dificuldades em responder as questões. Ao final, a correção ocorria por meio da leitura das perguntas, pedindo aos alunos que dissessem o que responderam.

Com relação aos textos do gênero **poesia**, a professora trabalhou com alguns textos do livro didático. Inicialmente, lia o texto e pedia que os alunos acompanhassem a leitura pelo livro, solicitando, em seguida, que cada aluno lesse uma estrofe da poesia. Logo após, a professora pedia que os alunos respondessem as questões contidas no livro didático. Depois que as crianças respondiam, a professora fazia a correção da atividade, convocando os alunos para ajudar, fazendo a leitura das respostas atribuídas a cada pergunta.

Assim, os gêneros textuais mais trabalhados na turma T2 eram as histórias infantis e os textos do livro didático.

- **Trabalho de estímulo à compreensão dos textos**

Após a leitura de textos, e mesmo antes da leitura, é importante estimular as crianças a compreenderem os textos que leem, a estabelecer diálogo com eles, a interagir, emitindo opiniões, pensamentos, sentimentos, pois, deste modo, a interação entre o leitor e o texto acontece. Segundo Solé (1998), essa interação pode ser autônoma ou mediada por adultos.

Em seguida à leitura de textos em sala de aula, a professora P2 na maioria das vezes, fazia a interpretação escrita, com perguntas diversas sobre os textos, e, algumas vezes, ainda fazia questionamentos orais sobre os textos lidos. Feitas as perguntas, a professora corrigia com a ajuda das crianças, que faziam a leitura das respostas atribuídas a cada pergunta sobre os textos. Dessa forma, o trabalho de diálogo com os textos era feito apenas após a leitura, de forma escrita, em sua maioria, e, nem sempre, as crianças expressavam seus pensamentos e sentimentos a respeito dos textos lidos, mas apenas atribuíam respostas às perguntas sobre o texto.

### **3.1.5 Resultados do pré-teste, inter-teste e pós-teste**

Para avaliar o nível de proficiência dos alunos em leitura, foram realizadas três provinhas de leitura na turma T2, em momentos diferenciados da pesquisa, tal qual ocorreu com a turma T1. A primeira provinha foi realizada no início do trabalho de pesquisa, a segunda, no segundo mês dos trabalhos e a terceira no final da pesquisa, a fim de avaliar o nível de proficiência dos alunos em leitura, bem como o trabalho pedagógico desenvolvido na escola E2, uma vez que os resultados da aprendizagem dos alunos são também os resultados do trabalho dos sujeitos da escola.

Assim, serão analisados os resultados das três provinhas de leitura, da turma T2 da escola E2, visando avaliar o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, o resultado do trabalho pedagógico realizado na turma T2.

#### **3.1.5.1 Organização, aplicação, correção e resultados do pré-teste**

No início dos trabalhos da pesquisa na turma T2, realizou-se uma avaliação para medir o nível de proficiência, em leitura, dos alunos da turma. A provinha foi elaborada com



base nos descritores de competências e habilidades estabelecidos pelo MEC, necessários aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

Aplicou-se, na turma T2, a mesma provinha realizada com os alunos da turma T1, tendo por base os mesmos descritores já citados neste trabalho (subitem 3.1.1.7.1), os quais subsidiaram a elaboração do pré-teste que teve como objetivo avaliar as habilidades e competências já adquiridas pelos alunos, assim como aquelas que ainda estão por construir. O pré-teste foi elaborado com dez questões e foi agendado com a professora uma semana antes da sua realização. A data agendada foi o dia 5 de agosto de 2013.

No dia da aplicação da provinha, a professora orientou os alunos a responder a provinha em silêncio, conforme os conhecimentos que eles tinham, pedindo que eles tentassem fazer as leituras dos textos da provinha, pois ela só iria ler os enunciados das questões, motivo pelo qual eles precisariam ter muita atenção.

Boa parte dos alunos sentiu dificuldades em ler os textos contidos na provinha e, ora um ou outro, chamava a professora para pedir alguma orientação. A professora lia, mais uma vez a questão, para que eles compreendessem o que deveriam fazer. As crianças da turma T2 terminaram a prova em uma hora, sendo que dois alunos fizeram a provinha em meia hora.

A correção da provinha foi feita pela pesquisadora que atribuiu, para cada questão, um ponto, totalizando dez pontos. Parte dos alunos conseguiu pontos a partir de 70%, um aluno teve 100% de acertos, e um aluno conseguiu apenas um ponto na provinha, enquanto os demais obtiveram entre cinco e seis pontos. Segue tabela 4, com os resultados da I provinha de leitura realizada na turma T2:

**Tabela 4-** Resultados do pré-teste

Nº de alunos	Notas do pré-teste
A1	1,0
A2	7,0
A3	7,0
A4	8,0
A5	8,0
A6	8,0
A7	10
A8	5,0
A9	6,0
A10	6,0
<b>Total de pontos T2</b>	<b>66</b>
<b>Média aritmética T2</b>	<b>6,6</b>

Fonte: Elaborado com base em dados da pesquisa.

Assim, no pré-teste, a turma T2 obteve média aritmética acima de 50%, porém, um conceito mediano que necessita de intervenção no trabalho com a turma para sanar suas dificuldades em leitura, diante dos resultados apresentados.

### **3.1.5.2 Organização, aplicação, correção e resultados do inter-teste**

Em meados dos trabalhos da pesquisa, ocorreu a realização do inter-teste, a segunda provinha para avaliação do nível de proficiência em leitura dos alunos. O inter-teste, assim como todas as outras provinhas, foi elaborado pela pesquisadora, tendo como base os descritores nacionais de competências e habilidades estabelecidos pelo MEC para os alunos do 2º ano das séries iniciais. Assim, a segunda provinha aplicada na turma T2 foi a mesma aplicada na turma T1, tendo a mesma quantidade de questões (n=10), o mesmo nível de dificuldade que, no inter-teste, foi um pouco maior que no pré test, seguindo-se os mesmos descritores citados neste trabalho (subitem 3.1.1.7.1).

O agendamento da segunda provinha, feito com a professora, ocorreu uma semana antes da sua aplicação, que aconteceu no dia seis de setembro. Na data acordada, a professora orientou as crianças a terem muita atenção durante a resolução das questões, que tentassem ler sozinhas, sem solicitar ajuda. A docente apenas leu o enunciado das questões, sendo acompanhada pelos alunos que, em seguida, responderam individualmente a provinha. A maioria dos alunos respondeu a prova em uma hora e quinze minutos, enquanto dois alunos responderam em trinta e cinco minutos.

A correção da provinha foi feita pela pesquisadora, que atribuiu, para cada questão, um ponto, somando-se dez pontos no total. Houve uma regressão nas notas da segunda provinha, atribuída ao fato do aumento no grau de dificuldade das questões com relação ao pré test. Apenas três alunos conseguiram notas entre sete e oito, três alunos obtiveram notas em média de 50% e três alunos obtiveram notas abaixo de 50%. Segue tabela 5 com os resultados do inter test da turma T2.

**Tabela 5-** Resultados do inter-teste

Nº de alunos	Notas do inter-teste
A1	1,0
A2	7,0
A3	5,0
A4	5,0
A5	8,0
A6	8,0
A7	6,0
A8	3,0
A9	5,0
A10	4,0
Total de pontos T1	52
Média Aritmética T2	5,2

Fonte: Elaborado com base em dados da pesquisa.

Percebe-se que os alunos da turma T2 obtiveram média aritmética pouco satisfatória, visto que se mantiveram em torno de 50% da pontuação. Depreende-se, desse resultado, que a turma T2 apresenta problemas com relação à leitura que precisam de intervenção, com vistas a um trabalho mais direcionado à compreensão dos textos lidos.

### 3.1.5.3 Organização, aplicação, correção e resultados do pós-teste

Foi realizado, na turma T2, um pós-teste, uma terceira provinha para avaliar o nível de proficiência dos alunos em leitura, bem como para sondar se houve avanços dos alunos na aprendizagem. A elaboração da terceira provinha teve como subsídio os descritores estabelecidos pelo MEC das competências e habilidades a serem adquiridas no 2º ano do Ensino Fundamental. Os descritores, que serviram de base para a elaboração do pós-teste, foram os mesmos que subsidiaram a elaboração do post test da turma T1, uma vez que foi aplicada a mesma provinha na turma T2, podendo ser visualizados neste trabalho (subitem 3.1.1.7.1).

A provinha foi elaborada contendo dez questões, nas quais haviam questionamentos relacionados à algumas das competências esperadas para alunos do 2º ano, conforme descritas na Matriz de referência da provinha Brasil, realizada nas escolas brasileiras, anualmente.

A provinha foi agendada com a professora para o dia vinte e nove de outubro, última semana dos trabalhos da pesquisa. No dia da aplicação, a professora repetia todas as instruções ditas nas provas anteriores. A turma respondeu a prova em cinquenta e três minutos, dois alunos responderam em trinta minutos.

A correção do pós-teste foi feita pela pesquisadora. Na terceira provinha, a maioria dos alunos conseguiram resultados a partir de 70% de acertos das questões da provinha, dois alunos conseguiram 100%, apenas um aluno se manteve abaixo com apenas um ponto, e dois alunos se mantiveram na média, com 50% de acerto das questões. Segue tabela 6 referente aos resultados do post test da turma T2:

**Tabela 6-** Resultados do pós-teste T2

Nº de alunos	Notas do pós-teste
A1	1,0
A2	7,0
A3	8,0
A4	9,0
A5	10
A6	10
A7	9,0
A8	5,0
A9	8,0
A10	5,0
<b>Total de pontos T2</b>	<b>72</b>
<b>Média aritmética T2</b>	<b>7,2</b>

Fonte: Elaborado com base em dados da pesquisa.

Conforme se observa na tabela, as notas do pós-teste foram satisfatórias e a média aritmética da turma aumentou, em relação às outras duas provas aplicadas, cujas médias foram 6,6 e 5,2, nas I e II provinhas, respectivamente. Na terceira provinha, cuja média da turma foi 7,2, apenas o aluno A1 demonstrou não ter adquirido nenhuma das competências esperadas, permanecendo com apenas um ponto não somente nesta, mas em todas as provinhas realizadas.

### **3.1.6 Comparação entre as estratégias de ensino a partir dos resultados analisados nas turmas de 2º ano das séries iniciais nas escolas E1 e E2**

O trabalho pedagógico é centro das atenções nas duas escolas - E1 e E2 -, foco desta pesquisa, visto que o nosso objetivo é refletir sobre as estratégias de ensino utilizadas pelas duas professoras das duas escolas, a fim de estabelecer o comparativo entre elas no tocante ao ensino de leitura no 2º ano das séries iniciais.

Assim, foram feitas entrevistas com os coordenadores e professoras, sujeitos das escolas e turmas em destaque, para sondar o trabalho pedagógico, bem como foram realizadas entrevistas com os alunos, a fim de sondar o interesse pela leitura, observações das estratégias de ensino das professoras e três provinhas para avaliar o nível de proficiência em leitura dos alunos. Constatamos semelhanças e diferenças entre o trabalho das duas escolas, que são cruciais para estabelecer o comparativo do ensino de leitura entre as escolas E1 e E2. Dessa maneira, será feita a análise comparativa das duas escolas por meio de todos os instrumentos de coleta de dados utilizados neste trabalho de pesquisa.

A análise das entrevistas, realizadas com todos os sujeitos da pesquisa, será feita levando-se em conta as temáticas abordadas neste inquérito. Será feita a interpretação e análise dos dados, de forma comparativa. Para confrontar as informações recolhidas nas entrevistas com as crianças, far-se-á a análise comparativa entre as respostas obtidas nas duas turmas, utilizando-se, ainda, quadros para a análise das observações e dos resultados das provas de proficiência em leitura.

#### **3.1.6.1 Entrevistas com coordenadores e professoras das escolas E1 e E2**

Far-se-á a análise comparativa das entrevistas realizadas com coordenadores e professoras das escolas E1 e E2, seguindo-se a ordem dos temas e perguntas feitas para cada sujeito. As referidas entrevistas tiveram o mesmo objetivo nas duas escolas, qual seja de sondar as concepções de leitura dos sujeitos, bem como a organização do trabalho com a leitura, nas duas turmas foco desta pesquisa.

No tocante à prioridade do ensino nas turmas de 2º ano, as respostas obtidas nas entrevistas foram semelhantes, constatando-se que as duas escolas têm o mesmo foco, os dois coordenadores afirmam ter como prioridade a leitura, com uma diferenciação no conceito de leitura implícito em cada fala. A coordenadora da escola E1 compreende a leitura de forma

mais ampla, afirmando que prioriza a leitura, pois entende que, a partir da aprendizagem de leitura, o aluno consegue se desenvolver nas outras atividades, como pode ser percebido em sua fala:

*C1: Trabalhar bastante leitura, pois é o que o aluno necessita, e a partir daí...ele vai desenvolver nas várias atividades.*

Com relação à importância da leitura para o desenvolvimento das habilidades nas diversas atividades, Allende e Condemarín (2005, p. 12) afirmam: “A leitura é a única atividade que constitui, ao mesmo tempo, disciplina de ensino e instrumento para o manejo das outras fases do currículo”. Complementam os autores: “Existe uma alta correspondência entre os alunos bons na solução de problemas e os bons leitores” (Idem, p. 13). Por conseguinte, a leitura é uma atividade ampla, que contribui para o desenvolvimento das demais habilidades da criança, habilidades estas necessárias e que ajudam no sucesso escolar.

O coordenador da escola E2 afirma orientar projetos de leitura e projetos voltados para a escrita:

*C2: Bem, éh...a orientação é nos...nos planejamentos quinzenais, temos projetos de...de leitura, projetos de.. éh...também temos projetos de escrita.*

Depreende-se da fala do coordenador C2, que ele não compreende a leitura e escrita de forma integrada, mas como atividades diferenciadas. Porém, a leitura e escrita devem ser concebidas como atividades associadas, relacionadas ao pensamento, conforme destacam Allende e Condemarín (2005, p. 16): “A maioria dos estudos conclui que a leitura e a escrita estão mutuamente ligadas, mutuamente apoiadas e fundamentalmente envolvidas com o pensamento”.

Com relação à fala das professoras, todas remetem à leitura como objetivo de ensino nas turmas de 2º ano. A professora da Escola E1, afirma que a aprendizagem de leitura é um direito que os alunos têm e, por isto, é prioridade dos trabalhos pedagógicos, conforme se identifica em sua fala, a seguir:

*P1: Éh... no ensino do segundo ano nós temos alguns direitos a serem alcançados, e um desses direitos abrange...ah!....o aprendizado da leitura. Então, se o aluno do segundo ano tem que sair já sabendo ler [...].*

A professora P2 afirma que prioriza o trabalho com a leitura e produção de texto, como pode ser percebido em sua fala:

***P2:** Éh... o que eu mais levo em conta... éh... texto, leitura de texto...éh... produção de texto [...].*

As duas escolas dão prioridade ao trabalho com a leitura nas turmas de 2º ano, configurando, assim, uma das semelhanças no trabalho de ambas. Não obstante, há uma diferenciação importante no trabalho com a leitura e escrita nas duas escolas: a escola E1, trabalha a leitura e escrita de forma integrada, ao passo que na escola E2 a leitura e escrita são trabalhadas com projetos diferenciados, demonstrando assim uma visão mais restrita dos conceitos de leitura e escrita.

Ainda com relação às concepções de leitura, as professoras apresentaram conceito que acreditam ser relevante a uma aprendizagem significativa. A professora P1 afirma compreender que o aluno já traz os conhecimentos prévios ao ingressar na escola, citando a decodificação como a etapa inicial do processo de leitura, demonstrando entender que o objetivo da leitura é a compreensão dos textos, a atribuição de significados por meio da relação dialógica que o leitor estabelece entre suas vivências e os textos que lê. A professora P2 não apresentou explicitamente uma concepção de leitura, apenas afirmou que a considera importante, o ponto principal. Para ela, se o aluno não sabe ler, não sabe nada. Demonstra ter compreensão da importância da leitura para o desenvolvimento dos alunos nas demais atividades, deixando implícita a sua concepção de leitura. Segue a fala das duas professoras:

***P1:** Éh... A gente sabe que os alunos já trazem conhecimentos de casa quando veem pra escola... Ah... Mas, eu acho que aqui na escola, a leitura precisa partir da decodificação das palavras para que, a partir daí, identificando as palavras, éh.. A gente possa aprofundar esse conhecimento, e o aluno possa ser capaz de compreender, de dar significado ao que ele lê... de.. interpretar aquilo que ele lê, de relacionar a leitura com as suas experiências...as...ah....as que eles trazem quando vem pra escola.*

***P2:** Ah, leitura, pra mim, eu acho que é o ponto principal. Se o aluno não lê esse aluno não sabe de nada.... porque... se tem uma avaliação de matemática ...como esse aluno vai lê?...Como é o que o aluno vai responder uma provinha?...Como que ele vai saber o que é que a prova tá querendo que ele faça se ele não sabe lê? Eu acho que a leitura é o ponto principal de um aluno ter um bom desenvolvimento.*

Assim sendo, as duas professoras demonstram perceber a leitura como atividade importante para o desenvolvimento das outras habilidades, muito embora a P1 conceba a

leitura como um processo a ser desenvolvido, que implica, inicialmente, na decodificação, mas que tem como foco a compreensão, que se realiza por meio da interação entre os conhecimentos prévios e os textos lidos, demonstrando uma percepção mais ampla do conceito de leitura. Por seu lado, a P2 afirma ser a leitura importante para o desenvolvimento de outras habilidades interdisciplinares, citando o exemplo das provas de matemática que o aluno só consegue responder, se souber ler.

No tocante ao trabalho com os gêneros textuais, a professora da escola E1 afirma trabalhar com rótulos, receitas, poemas, poesias, livros de histórias infantis, dentre outros gêneros que contribuem para a aprendizagem dos alunos. Conforme pode ser constatado na fala da professora:

*P1: Éh... eu leio poemas, leio poesias, éh... eu trabalho com receitas, rótulos, com convites...nós temos um acervo muito bom dado pelo MEC, que são histórias complementares, livros complementares, com...várias obras...nessas obras, eles...trazem um trabalho interdisciplinar muito bom...os livros eles não são só histórias infantis, histórias fictícias, eles trazem um conteúdo pra ser abordado que é relevante para aprendizagem deles.*

A fala da professora P1 é coerente com a da coordenadora C1, pois esta afirma que orienta o trabalho com vários tipos de textos, principalmente aqueles utilizados no dia a dia das crianças. Segue fala de C1:

*C1: Bem, éh....Oriento a trabalhar vários textos, principalmente os que eles tem mais contato. Vai trabalhar rótulos, que é o que convive no dia a dia, leitura de livros que eles gostam, o professor vai mandar escolher e...é isso.*

As falas de P1 e C1 diferem das falas de P2 e C2, uma vez que as falas dos sujeitos da Escola E1 demonstram compreensão sobre os gêneros textuais, a importância do trabalho com os textos variados, com textos que dialogam com a realidade dos alunos, como pode ser percebido nas falas de P1 e C1. A fala de P2 demonstra incompreensão a respeito dos gêneros textuais e sua função social.

*P2: Os textos que eu costumo trabalhar... eu procuro sempre aqueles textos que têm aquelas leituras BEM....bem pequeninhas...aquelas palavras...aquelas letras bem mais graúdas...texto assim... só com uma frase...eu gosto de trabalhar aqueles textos assim...mais simples porque dali eu vejo que aí eles conseguem melhor.*



A professora da escola E2 prioriza a forma do texto, quando afirma que trabalha com textos pequenos. Demonstra que dá mais importância à forma, neste caso, ao tamanho do texto, que ao conteúdo, função social e a relação dos alunos com os textos.

Ao falar sobre as orientações que oferece ao trabalho da professora com a leitura, afirma C2:

*C2: Oriento o cantinho de leitura, éh...leitura de título dos livros, produção de texto, dos seus próprios desenhos e...e...contagem de histórias.*

Percebe-se que há divergências entre a orientação dada pelo coordenador C2, no tocante aos gêneros textuais, e o trabalho da professora que, conforme fala acima, não demonstra compreensão sobre a função social dos textos, nem sobre a importância do trabalho com textos diferenciados, que dialoguem com a realidade dos alunos, mas prioriza a forma, a decodificação, em detrimento da compreensão e interação com os textos.

No que se refere à compreensão dos textos, em comentário, as professoras das duas escolas afirmaram estimular a compreensão dos textos. A P1 assegura que estimula por meio de questionamentos orais e escritos, e, por vezes, mediante ilustrações que ela sugere aos alunos, para que eles desenhem algo que represente a interpretação que fazem a respeito dos textos lidos. A P2 também garante fazer a interpretação, porém percebe-se, em sua fala, um trabalho mais restrito com relação à compreensão e interpretação dos textos. Seguem as falas das professoras:

*P1: Eu.. faço... questionamentos orais, em outros momentos eu faço questionamentos escritos, em outros momentos eu peço pra que eles façam ilustração sobre a parte que mais gostou...e aí nisso...nessa ilustração, eles vão dizer, né...por meio de gravuras o que ele compreendeu, o que ele gostou daquilo...permito por meio dos questionamentos...extrair a lição que eles tiram disso pra vida deles.*

*P2: E gosto de... fazer... de ler...fazer de...e fazer...eu...dito alguns textos bem simples...e volto fazendo a interpretação de texto...título...autor...escrito...às vezes, escritos e outras oral.*

A professora P2 cita a interpretação apenas dos elementos do texto como autor, título, demonstrando um trabalho mais direcionado aos elementos textuais, não falando sobre a relação que pode ser estabelecida entre o texto e o contexto para uma melhor compreensão da leitura. Para Solé (1998, p. 23), “a leitura é o processo mediante o qual se compreende a

linguagem escrita. Nessa compreensão intervém tanto o texto, sua forma, conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios”. Por isso, a leitura precisa ser uma atividade dialógica, que resulte na compreensão do texto por meio da interação do texto com o contexto.

No tocante ao planejamento das atividades e ao suporte oferecido pela coordenação pedagógica para o desenvolvimento do trabalho dos professores com a leitura, a coordenadora C1 relata que o planejamento acontece semanalmente na escola e que, a cada semana, os professores avaliam as necessidades e demandas do trabalho para incluir as intervenções semanais, ao passo que C2 cita algumas estratégias de leitura que orienta no trabalho com a leitura. Nesse ponto, há divergências entre coordenadores e professores das escolas, bem como entre as escolas. Segue fala da coordenadora C1 e professora P1 e do coordenador C2 e professora P2:

*C1: O planejamento é semanal. Os professores trabalham com o livro didático e eles veem quais as necessidades que os alunos têm pra elaborar propostas de trabalho que incluem essas necessidades. E, isso é feito nos planos semanais.*

*P1: O planejamento das atividades são feitos no...no...curso...no planejamento quinzenal que a gente faz, no curso do Programa “Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa”, que a gente tá tomando. E, esse...o trabalho com a leitura é feito especificamente no primeiro momento de aula.*

*C2: Tem os contos, narrativas com fantoche, rodas de conversa e leitura compartilhada, que...que eu oriento.*

*P2: Éh... tem a coordenação que a gente para nas terças, nas quintas, como eu... eu tenho o pessoal do Algodão, que é minha coordenadora, eu...eu trago muito de lá, entendeu? Porque, tudo aquilo que eu aprendo lá, que eu passo em outra escola, como é o exemplo de Fontinha. Eu pego como aa...como assim...eu vi que deu certo em Fontinha... com os meus meninos do segundo de lá. Então, eu trago pra cá. E tem o coordenador, também assim que ele faz. Tudo que eu quero, eu vou lá e digo: eu quero esse texto hoje e ele faz.*

Tendo como base a fala dos sujeitos das duas escolas, há muitas diferenças no planejamento das atividades. Na Escola E1, percebe-se que há divergência com relação ao planejamento, pois, segundo a coordenadora, o planejamento das atividades acontecem semanalmente, na escola, e quinzenalmente, no curso do programa “Pacto pela Alfabetização na idade certa”, conforme relatado pela professora. Nesse ponto, há divergências entre a fala desses dois sujeitos, pois a coordenadora afirma que o planejamento é semanal e a professora

afirma que planeja quinzenalmente, porém se percebe que há organização do planejamento dos trabalhos pedagógicos, divergindo assim da escola E2, onde o coordenador não relata, exatamente, a periodicidade dos planejamentos, apenas cita algumas estratégias de ensino que orienta no tocante ao trabalho pedagógico da turma de 2º ano.

No relato da professora P2, o que fica claro é a falta de suporte pedagógico por parte da coordenação, citando o trabalho de planejamento que faz em outras escolas, sem mencionar aquele com a coordenação da escola E2. E, esse é, talvez, o grande diferencial entre as duas escolas, apesar de, no discurso da professora P1 e da coordenadora C1, haver divergência, percebe-se que há o planejamento como suporte oferecido pela própria escola, o que demonstra a coerência entre os objetivos propostos para o 2º ano das séries iniciais e a prática da escola.

Ao tratar especificamente sobre o suporte oferecido pela coordenação das escolas, pode-se ter uma ideia melhor do trabalho e parceria entre as professoras das escolas e a coordenação pedagógica. Seguem as falas das professoras:

***P1** Os trabalhos para o ensino de leitura desenvolvidos em sala de aula na turma do 2º ano são... são provenientes da participação em cursos de formação e capacitação oferecidos pela Secretaria de Educação. A coordenação escolar nos dá suporte técnico para suprir as... as necessidades diárias do professor de acordo ao planejamento e às solicitações e elaboração de projetos festivos.*

***P2:** Olha, em...em alguns momentos, a coordenação deu sua colaboração, só que deixa a desejar.*

De acordo com a professora da Escola E1, há suporte pedagógico por meio de cursos de capacitação e formação continuada dos profissionais, que oferecem subsídio ao trabalho docente, citando, ainda, a parceria com a coordenação pedagógica da escola, que oferece suporte técnico, orientações, de modo a atender às necessidades diárias do professor. Nesse discurso, fica implícito que a coordenação pedagógica é parceira da professora e que, juntos, desenvolvem o trabalho.

Contrariamente, na fala da professora da Escola E2, percebe-se a falta de suporte por parte da coordenação ao afirmar que “*deixa a desejar*”. Embora ela cite que a coordenação pedagógica teve sua participação nos trabalhos, o que prevalece, no discurso, é a carência de um trabalho realizado em parceria e a necessidade de subsídios para o trabalho docente.

No tocante à avaliação, todos os sujeitos das duas escolas afirmam que a avaliação acontece de forma contínua, processando-se nas atividades realizadas em sala de aula, a todo

o momento, por meio da participação e desempenho dos alunos nas atividades, como fica claro na fala dos dois coordenadores e das duas professoras:

*C1: Olha, aqui não tem semana de prova. Sabe, a professora faz atividade na sala para ver como os alunos estão, com relação à leitura e a todos os conhecimentos. É, também tem a provinha Brasil, que avalia o desempenho dos alunos em todas as áreas de conhecimento. Então, ...eh... a avaliação acontece no decorrer do ano letivo, continuamente, sabe, nas atividades diárias que a professora desenvolve na sala de aula.*

*P1: É... o desempenho de leitura ele é feito dia a dia...né?...A cada dia, a cada leitura que é feita... de forma individual, ou de forma coletiva...eu tô sempre OBServando qual é o desempenho que o meu aluno já está...que ele conseguiu...se ele conseguiu avançar ou NÃO...e também eh...a cada bimestre... a cada unidade nós temos um questionário que é respondido...nesse questionário a gente avalia a habilidade do aluno, a leitura...a habilidade...mas, com eles, é feito diariamente.*

*C2: É feita em todo o momento, nas...nas atividades diversas...no...no desempenho dos alunos...na...na participação.*

*P2: Eu avalio... no dia a dia...a todo momento...a... cada atividade que eu tô fazendo...eu tô fazendo avaliação.*

Apenas a professora da Escola E1 cita uma avaliação de registro bimestral feita através de um questionário, na escola, na qual os professores registram as avaliações que fazem dos alunos em seu processo de aprendizagem.

Assim, percebe-se que na Escola E1 o trabalho pedagógico acontece de forma mais organizada, havendo mais subsídios oferecidos pela coordenação e pelos cursos que fornecem suporte ao trabalho dos professores, bem como, nesta escola, existe uma compreensão mais ampla sobre a leitura, um trabalho realizado de forma mais alinhada, tendo em vista atingir o objetivo de garantir, aos alunos, a aprendizagem de leitura.

### **3.1.6.2 Entrevistas com os alunos das escolas E1 e E2**

Durante a pesquisa, foram realizadas duas entrevistas com cinco alunos das escolas E1 e E2, com as mesmas perguntas feitas às crianças das duas escolas, objetivando sondar o interesse pela leitura. As entrevistas foram realizadas nas duas escolas, no início e no final do trabalho de pesquisa.

As perguntas das entrevistas tratavam da leitura e do interesse dos alunos por esta atividade, da quantidade de livros lidos, se as crianças sabem ler, se gostam de ler, se levam livros para ler em casa, se a professora e a família leem com elas histórias infantis. Será feita a análise comparativa das entrevistas das crianças das duas escolas. Os dados relevantes das entrevistas serão apresentados a seguir. Inicialmente, serão analisados os dados da primeira entrevista com os alunos das turmas T1 e T2 e, logo após, os dados da segunda entrevista.

Perguntou-se se as crianças sabiam ler e se gostavam de ler, obtendo-se as respostas das crianças das turmas T1 e T2, respectivamente, conforme se seguem abaixo.

**T1:** A1: Sei. Gosto. A2: Sei um pouco. Mais ou menos. A3: Tô aprendendo. Gosto. A4: Sei. Gosto; A5: Sim. Um pouco.

**T2:** A1: Um pouco. Gosto. A2: Sei. Gosto. A3: Não.... A4: Um pouquinho. Um pouquinho. A5: Mais ou menos. Gosto de ler.

Percebe-se que, na turma T1, três crianças afirmam saber ler, ao passo que na turma T2 apenas uma criança assegura saber, as outras afirmam saber um pouco. Quanto a gostar de ler, três crianças nas duas turmas afirmam gostar de ler, as outras afirmam que gostam um pouco ou mais ou menos.

Perguntou-se, ainda, se a professora das crianças costuma ler histórias infantis para elas. Seguem as respostas das crianças de cada turma:

**T1:** A1: Sim. A2: Sim. A3: Hum.. ha...sim. A4: Acostumava, ainda tá...é...acostuma. A5: Costuma.

**T2:** A1: Hum... hum...muita historinha, muito; A2: Hum, hum...sim! A3: Sim... A4: Sim. A4: Sim. A5: Sim.

Todas as crianças das turmas T1 e T2 confirmam que as professoras costumam ler histórias infantis para elas, não havendo divergências neste aspecto. Ao perguntar se suas famílias leem histórias infantis com elas, as crianças responderam:

**T1:** A1: Lê. A2: Não. A3: Sim. A4: Minha mãe, sim. A5: Sim!

**T2:** A1: Lê. A2: Lê. A3: Não. A4: NÃO; A5: Não.

Depreende-se, das respostas, que a maioria das crianças da turma T1 têm influência da família na aprendizagem de leitura, uma vez que quatro dos alunos responderam que a

família lê com elas histórias infantis, ao passo que, na turma T2, apenas dois alunos responderam que a família lê com elas. Segundo Alliende e Condemarín (2005), a maioria dos alunos leitores advém de famílias letradas, que estimulam a leitura dos alunos no ambiente familiar.

Outra pergunta feita aos alunos, foi “ **Você leva livros para ler em casa?**”, a fim de sondar o interesse das crianças pela leitura nos vários ambientes. Seguem suas repostas:

*T1: A1: Levo. A2: Não. A3: Levo. A4: Levo. A5: Não muito.*

*T2: A1: Levo. A2: Levo. A3: Levo. A4: Não. A5: Não.*

Três crianças da turma T1 afirmam levar livros para ler em casa, depreendendo-se, ainda, da resposta da A5, nesta turma, que leva livros para ler em casa, mas não com frequência. Portanto, pode-se concluir que, na turma T1, quatro alunos levam livros para ler em casa, na turma T2, três alunos afirmaram levar livros para ler em casa e dois alunos não levam.

Outra pergunta feita às crianças, refere-se à quantidade de livros que elas já leram durante o ano. Seguem as respostas:

*T1: A1: Eh... uns trinta! Porque eu li Chapeuzinho vermelho, Não assuste o bicho, Arco-íris, eu já li um monte de vezes. Tem esse, também, O sol e o azulão, eu já li um bocado de vezes. Eu acho que uns trinta ou quarenta, por aí. A2: Só três. A3: Uns...dez, por aí... A4: Nove. A5: Muitos...uns, sete.*

*T2: A1: Cinco. A2: Dois. A3: Só um. A4: Dois. A5: Hum...dois.*

Percebe-se que os alunos da turma T1 demonstram ter muito interesse pela leitura, a julgar pela quantidade de livros que leram durante o primeiro semestre e início do segundo, contrariamente aos alunos da turma T2 que leram menos livros, durante o mesmo período.

A segunda entrevista com os alunos foi realizada, nas duas turmas T1 e T2, no final do trabalho de pesquisa. Os cinco alunos das duas turmas que responderam à primeira entrevista, responderam também a segunda, para que fosse possível avaliar os avanços na aprendizagem e interesse deles pela leitura. Será feita a comparação das respostas dos alunos das turmas das duas escolas - E1 e E2-, das perguntas mais relevantes para estabelecer a comparação do interesse pela leitura das duas turmas.

A pergunta inicial da segunda entrevista foi a seguinte: **“A sua professora pede para você ler na sala de aula? O que você mais gosta de ler na sala?”** Seguem as respostas das crianças das duas turmas:

*T1: Sim. A história de dentinho. A2: Sim. Eu gosto de ler. A3: Pede. Os três porquinhos. A4: Pede. Livros infantis...éh...umas coisas. A5:Não muito. Gosto de ler os livros infantis.*

*T2: A1: Sim. Branca de Neve; A2: Sim. A do Dinossauro; A3: Sim. Livro. A4: Claro. Eu gosto daquela que o menino espia para dentro, é uma historinha, sabe? A5: Sim, o do dinossauro e o do...do Teco.*

As cinco crianças, das duas turmas, afirmaram que a professora pede para os alunos lerem na sala de aula e, a maioria, citou o livro que mais gosta de ler. Em seguida, perguntou-se aos alunos se levavam livros para ler em casa e qual o último livro que eles levaram. Seguem as respostas das crianças:

*T1: A1: A história de dentinho. A2: Sim, eu gosto de ler. A3: Sim. Cinderela; A4: Levo. Tô levando um hoje. A5: Sim, levo. O último que eu levei foi “Jonas”.*

*T2: A1: Sim, eu levei. Eh... O urso que subiu pelas camas. A2: Sim, A barata! A3: Não; A4: Sim. Hum, eu não lembro. A5: Não.*

Identifica-se que todos os alunos da turma T1 demonstram mais interesse em levar livros para ler em casa. Para o aluno A1 da turma T1, a afirmação fica implícita, uma vez que cita o último livro que levou, o aluno A2 da turma T1 afirmou que leva livros para ler em casa, contrariamente à sua primeira entrevista, quando mencionou não levar, o que pode significar avanços na aprendizagem e maior interesse pela leitura, ou apenas informação contraditória. Três alunos da turma T2 afirmaram que levam livros para casa e apenas dois citaram o livro que levaram, dois disseram que não levam.

Mais uma vez os alunos falaram sobre a quantidade de livros que leram no ano. Segue a fala dos alunos:

*T1: A1: Cinquenta, por aí. A2: Quatro. A3: Dez. A4: Uns quinze. A5: Uns dez.*

*T2: A1: Eu li nove. A2: Quatro. A3: Li dois. A4: Sete. A5: Dois.*

Com relação à quantidade de livros lidos, os alunos da turma T1 demonstraram ter muita leitura, apenas o aluno A2 afirmou ter lido quatro livros, os demais leram de dez livros acima. Na turma T2, somente dois alunos evidenciaram um bom número de leitura, número este, menor que dez, enquanto três alunos leram entre dois e quatro livros. Assim, os alunos da turma T1 comprovaram maior interesse pela leitura, com quantidade expressiva de livros lidos, pela maioria.

Por fim, os alunos das duas turmas responderam à seguinte pergunta : **“Você acha que melhorou na leitura? Há diferença de como você lia no início deste ano e como você lê agora? O que mudou?”** Seguem as respostas das crianças:

*T1: A1: Sim, eu melhorei. Tem diferença agora, porque eu sei ler rápido e antes eu ainda lia um pouco devagar. A2: Hum ...não sei, não! A3: Sim, acho que eu mudei. Eu melhorei mais a leitura. A4: Sim, agora eu leio melhor do que quando começou esse ano. A5: Acho que sim. Mudou o dever e eu aprendi mais.*

*T2: A1: Sim, eu acho...não! A2: Sim, eu acho que mudou. Eh... mudou a leitura. Tá mais fácil. A3: Não, não... A4: Sim. Hum! Não...não sei. A5: Sim, tem. Antes eu...eu não sabia ler, depois eu aprendi.*

As crianças fizeram uma autoavaliação com relação à aprendizagem de leitura. Na turma T1, apenas uma criança disse não saber avaliar, as demais crianças julgaram ler melhor atualmente do que no início do ano e citam os aspectos em que elas percebem mudanças. Com relação às crianças da turma T2, duas disseram que percebem mudanças com relação à aprendizagem de leitura, explicitando o que mudou; uma criança diz que melhorou na leitura, mas não soube explicar o que mudou, e outra criança demonstra dúvida na sua autoavaliação. Assim, há divergências e também pontos comuns entre os alunos das duas turmas, porém, comparando-as a partir das entrevistas, percebe-se que as crianças da turma T1 apresentam melhores resultados com relação ao interesse e aprendizagem de leitura.

### **3.1.7 Análise das estratégias de ensino utilizados pelas professoras P1 e P2**

Durante os três meses da pesquisa de campo, foram feitas observações nas turmas T1 e T2 das duas escolas - E1 e E2-, com vistas a analisar o trabalho das duas professoras - P1 e P2-, no tocante às estratégias de ensino utilizadas nas aulas e momentos de leitura. Foi



utilizada uma grelha de observações, subsidiada pelos autores que fundamentam esta pesquisa, e que são importantes para avaliar o trabalho com a leitura na sala de aula, uma vez que são critérios relevantes para o ensino/aprendizagem de leitura, e, que diferenciam o trabalho das duas professoras, P1 e P2. Seguem os critérios utilizados para observação das aulas:

- Organização da sala de aula;
- Recursos visuais utilizados na sala de aula para estímulo à leitura;
- Recursos materiais;
- Gêneros textuais trabalhados;
- Trabalho para compreensão dos textos lidos.

Tais critérios, contidos na grelha de observação, norteavam o registro das observações, no qual eram descritas todas as estratégias utilizadas nas aulas de leitura das duas turmas. Far-se-á a análise das observações realizadas nas duas turmas, comparando as estratégias de ensino de leitura utilizadas pelas professoras P1 e P2. Para estabelecer a comparação, os dados serão apresentados de forma sintética, em um quadro, contendo ainda o testemunho das professoras, obtidos nas entrevistas, sobre alguns dos aspectos das observações, contidos na grelha. Segue o quadro 4 para análise das estratégias de ensino:

**Quadro 4-** Resultados das observações nas escolas E1 e E2

Critérios para análise das observações	Observações	Observações	Testemunho da Professora	Testemunho da Professora
	Escola E1	Escola E2	Escola E1	Escola E2
<b>Organização da sala de aula.</b>	A maioria das vezes, em círculo, mas variava muito.	A maioria das vezes, em fileiras. Variou poucas vezes.	_____	_____
<b>Recursos visuais utilizados na sala de aula para o estímulo à leitura.</b>	Calendário; cartazes; cantinho de leitura muito decorado; correio do 2º ano; cartaz com nome completo dos alunos, indicação da sala, armário etc.; desenhos dos alunos; plaquetas com alfabeto e imagens de objetos que iniciam com cada letra.	Cantinho de leitura; desenhos dos alunos; plaquetas com as letras do alfabeto e gravuras de objetos cujos nomes iniciam com cada uma das letras.	<b>P1:</b> alfabeto móvel que deixo exposto na sala de aula. Tem o cantinho de leitura com livros expostos, tem a lista com os nomes dos alunos da classe [...]. O estímulo visual é muito importante e eu gosto muito de utilizar.	<b>P2:</b> [...] gravuras, desenho que eu faço. Eu gosto de tá deixando na sala [...] O cartaz, né? Cartaz do título do autor do livro.

<b>Recursos materiais.</b>	Jogos diversos que estimulam a leitura; vídeos; músicas; cartazes; bexigas; materiais produzidos pela professora; gravuras; livros infantis; livro didático; material do aluno.	Livros infantis; livro didático, desenhos; material do aluno	_____	_____
<b>Gêneros textuais trabalhados.</b>	Convites; músicas; Bilhetes; rótulos; histórias infantis; poemas; poesias; tirinhas infantis; receitas.	Histórias infantis; poesias.	<b>P1:</b> Eu leio poemas, poesias. Eu trabalho com rótulos, receitas, com convites, histórias infantis [...]	<b>P2:</b> É... Eu procuro sempre aqueles textos que tem aquelas leituras Bem, bem pequeninhas. [...]
<b>Trabalho para compreensão dos textos lidos.</b>	Levantamento de hipóteses sobre o título do texto; questionamentos orais, rodas de conversa, relato de experiências das crianças sobre os assuntos abordados nos textos lidos. Interpretação oral e escrita.	Interpretação oral e interpretação escrita dos textos.	[...] de forma oral, a partir da necessidade [...] conversando e relacionando o texto com a vida deles, né? Perguntando a opinião deles a respeito [...]	[...] eu dito alguns textos bem simples, e volto fazendo a interpretação de título, autor. Escrito, às vezes. Escrito e outras oral.

Fonte: Elaborado com base em dados da pesquisa.

Com base nas informações contidas no quadro 4, a professora da turma T1 utiliza recursos materiais variados para as aulas de leitura, instiga a leitura por meio de vários recursos visuais, contido na sala de aula, emprega vários gêneros textuais para o trabalho com a leitura, bem como faz um trabalho de compreensão de textos que relaciona o conteúdo das leituras às vivências das crianças, estimulando-as a emitir opinião sobre o assunto abordado, conversa com os alunos, além de fazer também interpretações escritas.

A professora P2 utiliza poucos recursos materiais, fazendo mais uso do material didático, não trabalha com variedades de gêneros textuais, prioriza apenas os aspectos formais do texto, como tamanho do texto e utiliza poucos estímulos visuais na sala de aula. Quanto ao estímulo à compreensão dos textos, a professora faz interpretação oral e escrita, centrada nos elementos contidos no texto, não os relacionando com as vivências das crianças e, desta forma, não há interação entre o texto e o contexto em que as crianças estão inseridas.

Assim, o trabalho da professora P1 está mais voltado para a leitura dialógica, interativa, no qual as crianças têm o contato com vários tipos de textos e vários estímulos à leitura.

### **3.1.8 Resultados das provas de proficiência em leitura das turmas T1 e T2**

Foram realizadas três provinhas de leitura nas duas turmas foco desta pesquisa - T1 e T2 -, tendo em vista avaliar o nível de proficiência em leitura dos alunos e verificar os avanços na aprendizagem. Para tanto, as provinhas de leitura foram realizadas em três momentos diferenciados nas duas turmas (início, meio e fim da pesquisa).

As provinhas aplicadas, foram subsidiadas pelos descritores de competências e habilidades estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), para as turmas de 2º ano, de acordo com a Matriz de referência da Provinha Brasil, realizada anualmente nas escolas brasileiras nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental. As provinhas servem de base para avaliar o trabalho com a leitura nas duas turmas T1 e T2, pois o trabalho pedagógico da escola deve ser avaliado a partir dos resultados com os alunos, sujeitos para quem todo o trabalho é direcionado. Assim, será feita a análise dos resultados das provas de proficiência em leitura das duas turmas, comparando-se os resultados dos alunos. Seguem os quadros com os resultados das provinhas nas duas turmas:

**Tabela 7-** Resultados do pré-teste, inter-teste e pós-teste turma T1

Nº alunos	Pré-teste	Inter-teste	Pós-teste	Total de pontos	Média aritmética geral.
<b>A1</b>	10	10	10	30	10
<b>A2</b>	10	5,0	10	25	8,3
<b>A3</b>	7,0	9,0	9,0	25	8,3
<b>A4</b>	2,0	2,0	4,0	8,0	2,6
<b>A5</b>	2,0	3,0	5,0	10	3,3
<b>A6</b>	6,0	8,0	10	24	8,0
<b>A7</b>	7,0	6,0	9,0	22	7,3
<b>A8</b>	8,0	10	10	28	9,3
<b>A9</b>	8,0	10	10	28	9,3
<b>A10</b>	10	8,0	10	28	9,3
<b>A11</b>	10	9,0	10	29	9,6
<b>A12</b>	9,0	8,0	10	27	9,0
<b>A13</b>	9,0	7,0	10	26	8,6
<b>A14</b>	9,0	9,0	10	28	9,3
<b>A15</b>	9,0	10	10	29	9,6
<b>A16</b>	9,0	10	10	29	9,6
<b>A17</b>	9,0	9,0	10	28	9,3
<b>Média Aritmética por prova T1</b>	7,8	7,8	9,2		
<b>Turma T1</b>	-----	-----	-----	<b>424</b>	<b>24,9</b>

Fonte: Elaborado com base em dados da pesquisa

Percebe-se, na tabela 7, que houve avanços significativos entre as notas do pré-teste inter-teste e pós-teste. No pré-teste e inter-teste, a turma alcançou média aritmética 7,8. O intervalo de tempo entre estas duas provinhas foi de um mês. O inter-teste foi elaborado com um grau de dificuldade maior, porém, a turma conseguiu manter a média. Alguns alunos obtiveram notas menores, como é o caso de A2, A7, A10, A11, A12 e A13 e dois alunos tiraram notas insatisfatórias nas duas provas. No pós-teste, a turma demonstrou avanços significativos na aprendizagem, com média aritmética 9,2. apenas um aluno teve resultado insatisfatório na terceira provinha, os outros conseguiram avanços excepcionais.

Os resultados da turma T2, no pré-teste e inter-teste, não foram satisfatórios, uma vez que se mantiveram entre a média da pontuação, que são dez pontos. A turma conseguiu média aritmética 6,6 no pré-teste e decaiu no inter-teste, na qual o grau de dificuldade das questões foi maior. A turma não conseguiu manter a mesma média, como ocorreu na turma T1 e decaiu a nota para 5,2. No pós-teste, a turma conseguiu avanço satisfatório na média, porém menos que a turma T1, ficando com média 7,2 ao passo que a turma T1 teve média 9,2. Na turma T2 houve um aluno que não conseguiu avançar, e manteve apenas um ponto em todas as provinhas. Segue tabela 8 para visualização dos resultados das três provinhas.

**Tabela 8-** Resultados do pré test, inter test e post test turma T2

Nº Alunos	Pré-teste	Inter-teste	Pós-teste	Total de pontos	Média Aritmética geral
<b>A1</b>	1,0	1,0	1,0	3,0	1,0
<b>A2</b>	7,0	7,0	7,0	21	7,0
<b>A3</b>	7,0	5,0	8,0	20	6,6
<b>A4</b>	8,0	5,0	9,0	22	7,3
<b>A5</b>	8,0	8,0	10	26	8,6
<b>A6</b>	8,0	8,0	10	26	8,6
<b>A7</b>	10	6,0	9,0	25	8,3
<b>A8</b>	5,0	3,0	5,0	13	4,3
<b>A9</b>	6,0	5,0	8,0	19	6,3
<b>A10</b>	6,0	4,0	5,0	15	5,0
<b>Média aritmética por prova T2</b>	<b>6,6</b>	<b>5,2</b>	<b>7,2</b>		
<b>Turma T2</b>				<b>190</b>	<b>19</b>

Fonte: Elaborado com base em dados da pesquisa.

Comparando-se os resultados das duas turmas, percebe-se que a turma T1 demonstrou maiores habilidades e competências de proficiência em leitura, com média geral 24,9. A turma T2 demonstrou menos habilidades em leitura, com média aritmética 19. Os resultados das provinhas nos permitem avaliar também o trabalho pedagógico de cada uma das turmas, notando-se que na turma T1 é oferecido um trabalho de leitura que atinge níveis de aprendizagem maiores que na turma T2, conforme fora percebido pelos resultados do pré test, inter test e post test realizados nas turmas das duas escolas.

## **CONCLUSÃO**

Os estudos sobre a leitura possibilitaram a expansão da sua concepção da simples habilidade de decodificar e interpretar os textos, em atividades de identificação dos símbolos gráficos e dos elementos textuais, para uma atividade mais complexa, ampla, no qual o leitor dialoga com os textos, de maneira que se inter-relacionam o texto e o contexto.

A ampliação do conceito de leitura, direcionou o estudo dos textos à sua função social e, assim, a leitura está associada às vivências, à interação do leitor com o texto, que só é possível a partir das relações que aquele vai atribuindo a este enquanto lê, numa atividade subsidiada pelos conhecimentos prévios do leitor.

A leitura dos diferentes gêneros textuais, com os quais os leitores têm contato na vida social, propiciou a inserção de novos conceitos, de nova abordagem da leitura, que parte da função social que os textos têm, e das relações que mantém no cotidiano dos leitores. Assim, o ensino de leitura deve partir do princípio que, ao ingressar na escola, a criança já tem contato com os diferentes tipos de textos e já iniciou o seu processo de letramento, que começa com os primeiros contatos com a sociedade e perdura sempre, a partir das necessidades de comunicação e expressão que o indivíduo tem na vida em social.

Partindo-se do conceito de leitura como uma atividade dialógica e interativa, inserida no processo de letramento, e da necessidade de um ensino de leitura que abarque estas novas perspectivas, propomos esta pesquisa em duas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, etapa inicial da educação básica, para analisar como a leitura está sendo trabalhada pelas escolas, frente às novas demandas sociais e quais os resultados do ensino.

Por conseguinte, escolheu-se duas turmas, em duas escolas, na mesma rede de ensino municipal, para analisar o tipo de ensino de leitura que é ofertado pelas duas escolas, bem como os resultados do ensino. Desta forma, foram escolhidas turmas que oferecem um ensino de leitura com perspectivas diferentes. Uma ainda está centrada na leitura apenas como decodificação dos símbolos gráficos, ao passo que a outra oferta um ensino de leitura mais direcionado ao processo de letramento, à interação do leitor com os textos, à atividade dialógica, em que os conhecimentos prévios dos leitores são acionados para a compreensão dos textos lidos.

Participaram desta pesquisa, coordenadores, professores e alunos, de duas turmas das duas escolas, E1 e E2. Para refletir sobre os resultados da leitura a partir das diferentes abordagens de ensino, foram realizadas entrevistas com os sujeitos, observações semanais nas duas turmas das duas escolas, durante os meses de agosto, setembro e outubro, e três provas de proficiência em leitura, a fim de refletir sobre as estratégias de ensino de leitura utilizadas

pelas professoras, a partir dos resultados com os alunos, e assim analisar na prática escolar, a eficiência de um ensino de leitura centrado na compreensão, diálogo e inter-relação dos textos com o contexto.

Nas entrevistas realizadas com os dois coordenadores e com as duas professoras, com vistas a avaliar o trabalho pedagógico, percebemos que nos discursos da professora e coordenadora da escola E1 havia mais coerência, foi possível perceber que realizam um trabalho centrado na leitura enquanto atividade dialógica, centrado na compreensão e interação dos leitores com o texto, e consideram e atribuem aos conhecimentos prévios dos alunos a devida importância para o trabalho com a atividade de leitura.

Nos discursos do coordenador e da professora da escola E2, há muitas contradições, uma vez que o coordenador afirma orientar várias atividades que não são citadas pela professora, e esta, chega mesmo a afirmar que o trabalho do coordenador deixa a desejar, havendo coerência apenas no que se refere à avaliação dos alunos, que é realizada de maneira contínua. Assim, a professora enfrenta dificuldades no tocante ao trabalho com a leitura pela falta de cooperação que há entre os sujeitos que promovem o processo de ensino/aprendizagem, a saber, coordenação pedagógica e família das crianças.

As observações realizadas nas duas turmas atestaram que a professora da turma T1 da escola E1, realiza um trabalho centrado numa concepção mais ampla de leitura, a professora utiliza diversos gêneros textuais, estimula a compreensão e o diálogo das crianças com os textos, acionando para isso os conhecimentos prévios das crianças, num trabalho mais dinâmico e mais interativo com os textos.

Na turma T2 da escola E2, foi possível perceber por meio das observações, que o trabalho é ainda centrado numa concepção mais restrita da leitura, pois há preocupação excessiva com a decodificação, com a interpretação apenas centrada nos aspectos formais do texto, nos elementos textuais, não estabelecendo diálogo das crianças com os textos lidos, bem como a leitura é trabalhada sempre com os mesmos gêneros textuais, sem estabelecer a interação do texto com o contexto.

Nas entrevistas com os alunos, realizadas para avaliar o interesse das crianças pela leitura, a partir do quantitativo de livros lidos, do hábito de levar livros para casa, do estímulo da leitura realizado pelas professoras, do gosto das crianças pela leitura, foi possível perceber que as crianças da turma T1 da escola E1, têm o hábito de levar livros para casa, e apresentaram número de leitura muito maior que os alunos da turma T2 da escola E2. Com relação a saber ler, um maior número de alunos da turma T1 afirmaram saber.



Quanto à contagem de histórias, os alunos das duas turmas disseram que as professoras leem histórias infantis na sala. No tocante à leitura em casa com a família, a maioria das crianças da turma T1 afirmaram que os pais leem com eles, ao passo que, na turma T2, apenas a minoria afirmou ter suporte da família com relação à leitura. Assim, os alunos da turma T1 demonstram maior estímulo, interesse e aprendizagem em leitura que os alunos da turma T2.

Com relação aos resultados das três provinhas os alunos da escola E1 obtiveram melhores notas em todas as provinhas, e, conseguiram média excelente na terceira provinha, ao passo que os alunos da escola E2 mantiveram resultados medianos na primeira e segunda provinhas e demonstraram avanço na terceira, porém a nota da turma na terceira provinha, é inferior à média da turma da escola E1 na primeira provinha. Portanto, os alunos escola E1 demonstraram ter adquirido mais competências e habilidades na leitura que os alunos da escola E2.

Assim, trabalhando-se a leitura de forma mais interativa, dialógica, com os diferentes tipos de textos, com os quais os alunos têm contato no contexto social em que estão inseridos, oferecendo-se aos alunos diversas possibilidades de leitura, consegue-se melhores resultados na aprendizagem, uma vez que é preciso conceber a leitura a partir das experiências leitoras dos alunos, e, partindo-se do princípio de que as novas tecnologias de comunicação dispõem de diversos recursos com variadas funções sociais, com os quais os leitores têm contato na vida cotidiana, e são estes textos, que a escola precisa utilizar para trabalhar a leitura de forma mais interativa, atribuindo-lhe significado à vida.

E, ainda, articulando-se o trabalho pedagógico nas escolas, como fora percebido na escola E1, onde há mais integração entre os sujeitos, coordenadora e professora, que realizam e organizam as atividades em parceria, planejam o ensino tendo em vista os mesmos objetivos, que é promover a aprendizagem de leitura nas turmas de 2º ano, tem-se melhores resultados, pois há uma coerência entre os objetivos, discursos e práticas dos referidos sujeitos.

## **REFERÊNCIAS**

- Alliende, F. & Condemarín, Ml. (2005). *A leitura: Teoria, avaliação e desenvolvimento*. (8ª ed.) Porto Alegre: Artmed.
- Andalô, A. (2000). *Didática da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental: Alfabetização, letramento, produção de texto em busca da palavra mundo*. São Paulo: FTD.
- Bakhtin, M. (1986). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70 LDA\Almedina Brasil.
- Barreto, A. M. (2006). *Memória e leitura: as categorias da produção de sentidos*. Salvador: EDUFBA.
- Brites, I., & Cássia, R. de. (2012). Recensão crítica da obra de Vigotsky, L.S. (2005). *Pensamento e linguagem*. *Revista Lusófona de Educação*, 22 (22), 179-184.
- Cagliari, L. C. (1997). *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione.
- Carvalho, J. D. (2004). *Entre a imagem e a escrita: Um estudo de abordagens psicogenéticas e abordagem psicanalítica*. Acedido em 25 de novembro de 2012, em [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85VJXY/disserta\\_o\\_\\_jeanne.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85VJXY/disserta_o__jeanne.pdf?sequence=1).
- Carvalho, M. (2002). *Guia prático do alfabetizador*. São Paulo, SP: Ática.
- Castanheira, M. L. (2007). *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Minas Gerais: Autêntica.
- Castilho, A. T. de, & Preti, D. (1987). *A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo. Diálogos entre dois informantes* (Vol. II). São Paulo: TAQ/FAPESP.
- Certeau, M. de. (1996). *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes.
- Coracini, M. J. R. F. (2002). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes.
- Dietzsch, M. J. M. (1989). *Escrita: na história, na vida, na escola*. Acedido em 24 de novembro de 2012, em <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n71/n71a07.pdf>.
- Ferreiro, E. (2001). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, S. P. A., & Dias, M. da G. B. Borges. (2002). A escola e o ensino de leitura: *Psicologia em Estudo*, 7 (1), 39-49.
- Foucambert, J. (1994). *A leitura em questão* (B. C. Magne: Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Freire, P. (2011). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. (51ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Geraldi, J. V. (1999). *O texto na sala de aula*. (3ª ed.). São Paulo. Ática.
- Goodman, K. (1976). *Learding to read is natural*. Conferência sobre Teoria e Prática da Instrução do Começo da Leitura, University of Pittsburg.
- Goodman, K. (1985). Unity in reading. In H. Singer & R. B. Ruddell. *Theoretical model and processes of reading* (pp. 813-840). Newark Delaware: International Reading Association.
- Goodman, K. (1988). The reading process. In P. L. Carrel, J. Devine, & D. E. Eskey (Eds.). *Interactive approaches to second language reading*. (pp. 11-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Orgs.). *Language by ear and by eye*. (pp. 353-378).Cambridge: MIT Press.
- Gough, P. B. (1985). One second of reading. In H. Singer & R. B. Ruddell. *Theoretical model and processes of reading* (pp. 661-686). Newark Delaware: Internacional Reading Association.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira [INEP]. (2011). *Provinha Brasil*. Acedido em 30 de julho de 2014, em <http://provinhabrasil.inep.gov.br/>.
- Kato, M. (1986). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.
- Kato, M. A.(2002). *O aprendizado da leitura*. (5ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Klebis, C. E. de O. (2008). Leitura na escola: problemas e tentativas de solução. In E. T. Silva (Org.). *Leitura na escola* (pp. 33-46). São Paulo: Global.
- Kleiman, A. B. (1995). *Oficina de leitura: teoria e prática*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes; Editora da Unicamp.
- Kleiman, A. B. (2000). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura* (7ª ed.). São Paulo, SP: Editora Pontes.
- Kleiman, A.B. (2005). *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* São Paulo: Cefiel/Unicamp/MEC.
- Kopke, H. F. (1997). *Estratégias em compreensão da leitura: conhecimento e uso por professores de língua portuguesa*. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do Grau de doutor em Linguística, São Paulo.

- Lopes, C. da S., & Garms, G. M. Z. (2010). *A formação do leitor na Educação Infantil (0 a 05 anos): Algumas reflexões*. Acedido em 30 de outubro de 2013, em [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5597\\_3840.df](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5597_3840.df).
- Marcuschi, L. A. (1997, Janeiro-Dezembro). Oralidade e escrita. *Signótica*, 9, 119-145.
- Martins, M. H. (2010). *O que é leitura*. (5ª ed.). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Parâmetros Curriculares Nacionais [PCNs] (1997). *Língua portuguesa* (Vol. 2). Brasília: Ministério da Educação.
- Pereira, V. W.(2009). Estratégias de predição leitora nas séries iniciais. *Acta Scientiarum Language and culture*, 31 (2), 133-138.
- Rego, C. de M.(2006). *Traço, letra, escrita, Freud, Derrida, Lacan*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Richardson, Jerry Roberto. (2011). *Pesquisa social. Métodos e técnicas*. (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Rodrigues, N. C.(2007, Maio-Agosto). Leitura nos Ensinos Fundamental e Médio: reflexões sobre algumas práticas. *Linguagem em (Dis) curso*, 7 (2), 215-240.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic. *Attention and performance VI*. (pp. 575-603). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Rumelhart, D. E. (1985). Toward an interactive model of reading. In H. Singer & R. Ruddell. *Theoretical models and process of reading* (3ª ed., pp. 722-751). Newark, International Reading Association.
- Silva, T. da (2002). *A produção da leitura da leitura na escola: pesquisas x propostas*. São Paulo: Ática.
- Silva, T. da (2008). *Leitura na escola*. São Paulo: Global/ALB – Associação de leitura do Brasil.
- Silva, T. da (2011). *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. (11ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Soares, M. (2003). *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Trabalho apresentado na 26º Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais.
- Soares, M. (2012). *Letramento: Um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. (6.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Souza, R. J de. (1992). *Narrativas Infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam*. Bauru: USC.

- Souza, E. de O., & Maluf, M. R. (2004). Habilidades de leitura e de escrita no início da escolarização. *Psicologia da Educação*, 19, 55-72.
- Spuldaro, D. C. (2009). A formação do aluno leitor a partir dos clássicos. *Revista Voz das letras*, 11, 1-18.
- Stiquer, M. dos S. D. (2010, Dezembro). O processo de leitura realizado pela fórmula estudo do texto no livro didático de Língua Portuguesa. *Signum- Estud. Ling.*, 13 (2), 453-470.
- Street, B. V. (1998). *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press.
- Tfouni, L. V. (2010). *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez.
- Val, M. G. C. (2006). O que é ser alfabetizado e letrado? In M. A. F. Carvalho, & R. H. Mendonça (Org.). *Práticas de leitura e escrita* (pp. 13-17). Brasília: Ministério da Educação.
- Vygotsky, L. (1998). *Pensamento e linguagem*. (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

## **APÊNDICES**

## **Apêndice I- Roteiro da entrevista com os Coordenadores das Escolas E1 e E2**

Nome: \_\_\_\_\_

Formação: Magistério ( ) Superior ( ) Curso: \_\_\_\_\_

Instituição formadora: \_\_\_\_\_

Pós-Graduação: Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( )

Instituição formadora: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço nessa escola: \_\_\_\_\_

Turmas em que lecionou nos últimos dois anos: \_\_\_\_\_

- 1- PE: Fale-nos sobre a orientação pedagógica para as turmas de segundo ano com relação ao objetivo de ensino nesta etapa específica do Ensino Fundamental:
- 2- PE: De acordo com o acompanhamento feito no primeiro semestre de 2013 até o momento, comente sobre o nível de proficiência em leitura dos alunos da turma de 2º ano do Ensino Fundamental:
- 3- PE: Fale-nos sobre as orientações dadas para o desenvolvimento do trabalho com a leitura nas turmas de 2º ano:
- 4- PE: Comente sobre os planejamentos dos professores especificamente para as aulas de leitura.
- 5- PE: Fale-nos sobre o suporte que é oferecido pela escola, mais especificamente pelo trabalho da coordenação ao trabalho com a leitura nas turmas de 2º ano do ensino fundamental:
- 6- PE: Como é feito o processo de avaliação dos alunos, e qual a periodicidade com que as crianças são avaliados?

Obs: os apêndices com as transcrições das entrevistas estão em CD.



## **Apêndice II- Roteiro da primeira entrevista com as professoras das escolas E1 e E2**

Formação: Magistério ( ) Superior ( ) Curso: \_\_\_\_\_

Instituição formadora: \_\_\_\_\_

Pós-Graduação: Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Curso: \_\_\_\_\_

Instituição formadora: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço nessa escola: \_\_\_\_

Turmas em que lecionou nos últimos dois anos: \_\_\_\_\_

- 1- PE: Qual a prioridade do ensino na turma de 2º ano do Ensino Fundamental I da escola em que a senhora leciona?
- 2- PE: De que maneira é feito o planejamento das atividades de leitura e em que momentos?
- 3- PE: Como é trabalhada a leitura em sala de aula? De forma interdisciplinar ou apenas nas aulas específicas de leitura?
- 4- PE: Que tipo de concepção de leitura a senhora acredita ser relevante para uma aprendizagem significativa?
- 5- PE: A senhora acredita que os alunos se envolvem com as atividades de leitura propostas? Como a senhora constata isso?
- 6- PE: Quais gêneros textuais a senhora costuma trabalhar em sala de aula com seus alunos?
- 7- PE: A senhora percebe que eles se interessam mais pela leitura de algum gênero específico? A que a senhora atribui esse interesse?
- 8- A senhora estimula os alunos a levar materiais de leitura para casa para que leiam com os pais? Que tipo de trabalho é desenvolvido a partir dessa leitura?

- 9- PE: A senhora estimula os alunos a compreender os textos que leem, que tipo de atividade a senhora propõe ou realiza com eles para que haja a compreensão dos textos trabalhados em sala?
- 10- PE: A senhora costuma estabelecer relação dos textos lidos com a realidade sociocultural dos alunos? De que maneira ?
- 11- PE: Na sua concepção, os estímulos visuais de leitura são importantes? A senhora costuma estimular seus alunos, tornando o ambiente propício à leitura? que tipo de estímulos visuais a senhora utiliza em sala?
- 12- PE: Com que frequência a senhora avalia o desempenho dos alunos em leitura, e de que maneira isso é feito?

Obs: os apêndices com as transcrições das entrevistas estão em CD.

### **Apêndice III – Roteiro da segunda entrevista com as professoras das escolas E1 e E2**

1- PE: Comente sobre o nível de proficiência em leitura dos seus alunos da turma de 2º ano, ressaltando os avanços que eles têm alcançado ao longo dos dois primeiros bimestres:

2- PE: Fale sobre as dificuldades que a senhora enfrenta no trabalho com a leitura nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental:

3- PE: Comente sobre o trabalho da coordenação com relação ao suporte e intervenção frente às dificuldades do seu trabalho com relação ao ensino de leitura na sala de aula:

Obs: os apêndices com as transcrições das entrevistas estão em CD.

## **Apêndice IV– Roteiro da primeira Entrevista com os alunos (início da pesquisa)**

- 1- PE: Você gosta de ouvir histórias? Que tipo de histórias você gosta?
- 2- PE: Por que você gosta mais desse tipo de história?
- 3- PE: Você sabe ler? Gosta de ler?
- 4- PE: O Que você mais gosta de ler?
- 5- PE: Sua professora costuma ler histórias infantis pra vocês?
- 6- PE: A sua família lê com você histórias infantis?
- 7- PE: Você leva livros para ler em casa?
- 8- PE: Quantos livros de histórias infantis você já leu este ano?
- 9- PE: Dos livros que você já leu, qual o que você mais gostou?

Obs: os apêndices com as transcrições das entrevistas estão em CD.

## **Apêndice V- Roteiro da segunda entrevista com os alunos (final da pesquisa)**

- 1- PE: A sua professora pede para você ler na sala de aula? O que você mais gosta de ler na sala?
- 2- PE: Você tem levado livros para ler em casa? Se você levou, qual o último livro que você leu em sua casa?
- 3- PE: Quantos livros de histórias infantis você já leu este ano?
- 4- PE: Você visita sempre a biblioteca da sua escola? Com quem você visita a biblioteca?
- 5- PE: Você acha que melhorou na leitura? Há diferença de como você lia no início deste ano e como você lê agora? O que mudou?

Obs: os apêndices com as transcrições das entrevistas estão em CD.

## **Apêndice VI- Grelha de observações da prática pedagógica das professoras P1 e P2**

<b>Critérios para as observações das práticas pedagógicas</b>	<b>Professora P1</b>	<b>Professora P2</b>
<b>Organização da sala de aula</b>		
<b>Recursos visuais utilizados na sala de aula para estimular a leitura</b>		
<b>Recursos materiais</b>		
<b>Gêneros textuais trabalhados</b>		
<b>Instrumentos de avaliação da aprendizagem</b>		
<b>Métodos para compreensão dos textos lidos</b>		

## Apêndice VII– Primeira provinha de leitura

Escola \_\_\_\_\_

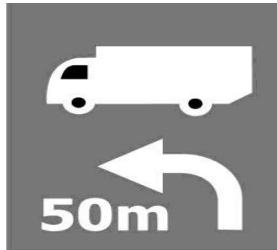
Aluno ( a) \_\_\_\_\_

Professora \_\_\_\_\_

### I Atividade de leitura

1- Marque um X no quadrinho onde só há letras:

a) (      )



b) (      )



c) (      )



d) (      )



2- Assinale um X na palavra que inicia com a mesma letra da palavra DEDO :

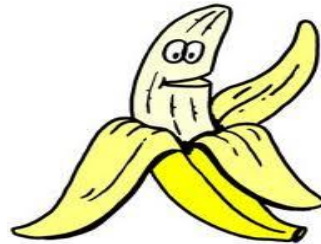
a) (      ) dado

b) (      ) casa

c) (      ) igreja

d) (      ) gato

3- Quantas sílabas tem o nome desta fruta:



a) (      ) 1

b) (      ) 2

c) (      ) 3

d) (      ) 4

4- Faça um X no quadrinho da fruta cuja palavra tem duas sílabas:

a) (      ) LARANJA

b) (      ) MARACUJÁ

c) (      ) CAJU

d) (      ) BANANA

5- Faça um X na palavra IGREJA

a) (      ) casa

b) (      ) banana

c) (      ) igreja

d) (      ) papai

6- Faça um X no nome deste animal:



- a) (     ) BOI
- b) (     ) GALINHA
- c) (     ) GATO
- d) (     ) CACHORRO

**DANIELA COMPROU UM SAPATO PRETO, MAS ELA QUERIA UM SAPATO AZUL.**

Qual a cor do sapato que Daniela queria:

- a) (     )BRANCO
- b) (     )PRETO
- c) (     )VERMELHO
- d) (     )AZUL

**10-Leia o texto e responda a pergunta :**

7- Faça um X na palavra que começa com a mesma sílaba de **PALHAÇO**:

- a) (     ) CARRO
- b) (     ) COMIDA
- c) (     ) VELA
- d) (     ) PAPEL

PROFESSORA,

HOJE NÃO POSSO IR PARA ESCOLA,POIS vou ao MINHA MÃE VAI ME LEVAR AO DENTISTA, JOÃO

8- Veja o desenho e marque um X na frase que fala sobre ele:



- (     ) A gata bebe leite com seus filhotes
- (     ) o cachorro late muito
- (     ) A casa está suja
- (     ) o menino pula corda

JOÃO NÃO PODE IR PARA ESCOLA POR QUÊ:

- a) (     ) VAI JOGAR BOLA
- b) (     ) VAI VIAJAR
- c) (     )VAI PARA O DENTISTA
- d) (     ) VAI AO CLUBE

**9-Leia o texto e responda a pergunta:**



## Apêndice VIII – Segunda provinha de leitura

Escola \_\_\_\_\_

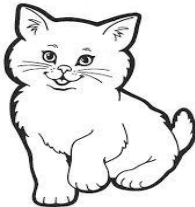
Aluno ( a) \_\_\_\_\_

Professora \_\_\_\_\_

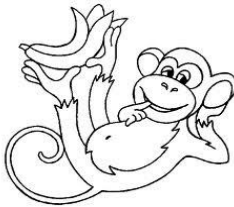
### II Atividade avaliativa de leitura

1- Marque um X na figura cuja palavra tem três sílabas:

a) (     )



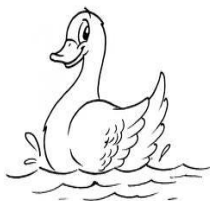
b) (     )



c) (     )



d) (     )



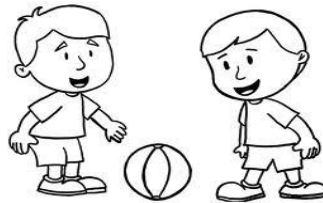
2- Assinale um X na palavra que inicia com a mesma sílaba de braço:

- a) ~~Ano~~ \ serro
- b) (     ) bala
- c) (     ) balanço
- d) (     ) bravo

3- Marque um X na separação correta da palavra palhaço:

- a) (     ) pal-ha-ço
- b) (     ) pa-lhaç-o
- c) (     ) pa-lha-ço
- d) (     ) palh-a-ço

4- Faça um X na frase que fala sobre o que acontece na figura abaixo:



- (     ) Os meninos correm na escola
- (     ) Os meninos brincam de pipa
- (     ) Os meninos jogam bola
- (     ) Os meninos vão para casa

5- Agora, marque um X no desenho está de acordo com a frase:

O MENINO BRINCA DE PIPA

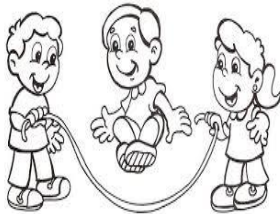
a) (     )



a) (     )



b) (     )



c) (     )



**6- Leia a frase que está no quadro e responda à pergunta:**

CAROL ESTÁ DOENTE, POR ISSO NÃO FOI PARA ESCOLA.

- POR QUE CAROL NÃO FOI PARA ESCOLA?

- a) (     ) Estava com sono
- b) (     ) Estava muito triste
- c) (     ) Estava doente
- d) (     ) porque não quis ir

**7- Marque um X na frase que todas as palavras iniciam com a mesma letra da palavra vaca:**

- a) (     ) Vovó fez bolo

- b) (     ) vovô foi para casa
- c) (     ) vovó viu o veados
- d) (     ) vovó viu a menina

**8- Faça um X na frase que diz onde a menina está:**

- a) (     ) A menina é bonita
- b) (     ) A menina joga bola
- c) (     ) A menina bebe leite
- d) (     ) A menina está na escola

**9- Leia a frase e marque um X na resposta da pergunta:**

A GALINHA PÔS CINCO PINTINHOS BONITOS

Quantos pintinhos a galinha pôs:

- a) (     ) dois pintinho
- b) (     ) três pintinhos
- c) (     ) cinco pintinhos
- d) (     ) seis pintinhos

**10- Leia o texto a seguir e marque um na resposta certa para a pergunta:**

O GATO PULOU NO FOGÃO E DERRAMOU O LEITE QUE ESTAVA NA PANELA.

O QUE O GATO FEZ?

- a) (     ) Comeu a carne
- b) (     ) derramou o leite
- c) (     ) brincou de bola
- d) (     ) comeu o rato

## Apêndice IX- Terceira provinha de leitura

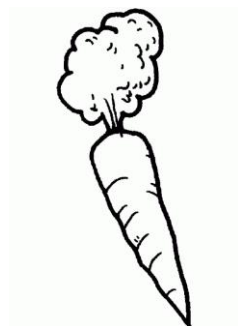
Escola \_\_\_\_\_

Aluno (a) \_\_\_\_\_

Professora \_\_\_\_\_

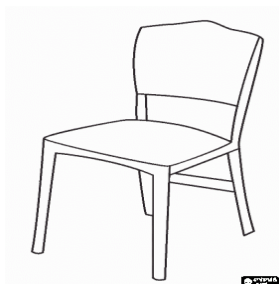
### III Atividade avaliativa de leitura

#### 1- Marque um X na primeira letra da palavra do desenho:



- a) (    ) B
- b) (    ) C
- c) (    ) P
- d) (    ) E

#### 2- Marque com um X no nome do objeto que está no desenho :



- a) (    ) BONECA
- b) (    ) CADEIRA
- c) (    ) CASA
- d) (    ) CASACO

#### 3- Marque um X na palavra que inicia com a mesma letra da palavra vaca:

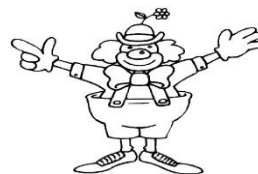
- a) (    ) GATO
  - b) (    ) MESA
  - c) (    ) VELA
  - d) (    ) CASA
- Ano\serie \_\_\_\_\_

#### 4- Leia a palavra que está no quadro e marque um X no nome da palavra:

**BONECA**

- a) (    ) menino
- b) (    ) carro
- c) (    ) boneca
- d) (    ) cavalo

#### 5- Faça um X no nome em que aparece a primeira sílaba da palavra do desenho:



- a) (    ) MAPA
- b) (    ) COPO
- c) (    ) GATO
- d) (    ) PATO

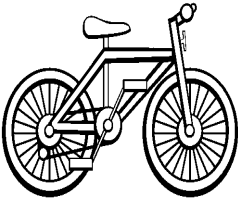
#### 6- Marque um x no número de sílabas que tem a palavra do desenho:



- a) (    ) 2
- b) (    ) 1
- c) (    ) 3

d) (    ) 4

7- Conte o número de sílaba que tem o objeto do desenho e marque um X:



- a) (    ) 3
- b) (    ) 4
- c) (    ) 5
- d) (    ) 1

8- Veja a imagem e marque um X na frase que fala sobre o desenho da tirinha abaixo:



Familyshoppingbag.com

- a) (    ) O gato come o rato
- b) (    ) A menina brinca de bola
- c) (    ) O rato roeu o rato
- d) (    ) A menina pula corda

9- Leia o texto e marque um X na frase que responde a pergunta sobre o texto:

“Era uma casa muito engraçada  
Não tinha teto não tinha nada”

Como era a casa?

- a) (    ) muito feia
- b) (    ) muito engraçada
- c) (    ) muito bonita
- d) (    ) muito grande

10- Veja a figura e preste atenção:



Esse cartaz serve para:

- a) (    ) Brincar com as crianças
- b) (    ) Jogar bola com as crianças
- c) (    ) Informar o dia da vacina
- d) (    ) Ensinar novas brincadeiras as crianças

## **ANEXOS**

## Anexo I - Normas para transcrição fonética das entrevistas

Ocorrências	Sinais	Exemplificações
Incompreensão de palavras ou segmentos	(   )	<i>Do nível de renda (   ) nível de renda nominal...</i>
Hipótese do que se ouviu	( hipótese )	<i>(estou) meio preocupado (com o gravador)</i>
Truncamento	/	<i>e comé/ e reinicia</i>
Entoação enfática	(Maiúscula)	<i>porque as pessoas TÊM moeda</i>
Alongamento de vogal ou consoante s, r	:: ou :::	<i>ao emprestarem os...éh:: o dinheiro</i>
Silabação	-	<i>por motivo tran-sa-ção</i>
Interrogação	?	<i>o Banco Central... certo ?</i>
Qualquer pausa	...	<i>são três motivos... ou três razões</i>
Comentários descritivos	((minúsculas))	<i>((tossiu))</i>
Comentários do locutor que quebram a sequência temática; desvio temático	-- --	<i>a demanda da moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo</i>
Superposição, simultaneidade de vozes	[ ligando linhas	<i>A. na casa da sua irmã ? [ sexta-feira ?</i>
Citações literais, reprodução de discurso direto ou leitura de textos	" "	<i>Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós"...</i>

[Reproduzido de Castilho-Prete (Orgs. 1987: 9-10)]

## Anexo II – Matriz de referência da Provinha Brasil- INEP



**PROVINHA BRASIL**  
Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial

1º EIXO	Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita.
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D1: Reconhecer letras.	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras.
D2: Reconhecer sílabas.	Identificar o número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens.
D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.	Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como: <ul style="list-style-type: none"> <li>letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f);</li> <li>letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: "c" e "g");</li> <li>sílabas.</li> </ul>
2º EIXO	Leitura
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D4: Ler palavras.	Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba.
D5: Ler frases.	Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase.
D6: Localizar informação explícita em textos.	Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes
	tamanhos e estruturas e com distintos graus de evidência da informação, exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta.
D7: Reconhecer assunto de um texto.	Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto.
D8: Identificar a finalidade do texto.	Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade, apoiando-se apenas na leitura individual do texto.
D9: Estabelecer relação entre partes do texto.	Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual.
D10: Inferir informação.	Inferir informação.

**Observações:**

- A Matriz de Referência da Provinha Brasil foi revisada para a edição de 2009 e 2011.
- Por questões técnicas, o Descriptor 9 não será avaliado.